

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra české literatury

**PRÁCE S KNIHOU JIŘÍHO STRÁNSKÉHO
POVÍDAČKY PRO KLÁRKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

WORKING WITH JIŘÍ STRÁNSKÝ'S BOOK
TALES FOR LITTLE CLARA IN THE KINDERGARTEN

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.
Autor diplomové práce:	Bc. Radomíra Pelková
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Forma studia:	kombinovaná
Diplomová práce ukončena:	duben, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Práce s knihou Jiřího Stránského Povídky pro Klárku v mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

Děkuji Mgr. Štěpánce Klumparové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné konzultace a velmi vstřícný a obětavý přístup.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá možnostmi rozvíjení předčtenářské gramotnosti, zejména porozumění textu u dětí předškolního věku s využitím vybraných metod kritického myšlení.

Teoretická část se věnuje způsobům rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání, zabývá se možnostmi využití vybraných metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) při práci s knihou v edukačním procesu mateřské školy. Dále popisuje vývoj dětí v předškolním věku a čtenářské strategie, které lze rozvíjet již v tomto období.

Praktická část seznamuje s projektem Práce s knihou Jiřího Stránského Povídky pro Klárku, který pracuje s didaktickou aplikací textů určenou vnímatelům předškolního věku. Projekt využívá vybraných metod programu RWCT. Výzkum pomocí metody strukturovaného interview zjišťuje, jak mohou metody kritického myšlení ovlivnit porozumění textu u pětiletých dětí. Vyhodnocuje a interpretuje výsledky zjištěné na počátku a v závěru realizace projektu, srovnává zjištěnou úroveň porozumění textu u skupiny dívek a skupiny chlapců. Výsledky výzkumu prokazují výrazné zlepšení porozumění po cíleném používání metod kritického myšlení při práci s knihou u celého sledovaného vzorku dětí a stabilně mírně lepší výsledky u skupiny dívek než u skupiny chlapců.

Klíčová slova: předškolní věk, čtenářství, předčtenářská gramotnost, program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, čtenářské strategie, práce s knihou, výzkum porozumění textu u dětí předškolního věku

Abstract

The thesis deals with the possibilities of developing emergent literacy, especially story comprehension, with preschool children using selected methods of critical thinking.

The theoretical part is devoted to the ways of developing passion for reading and reading literacy in preschool education, it pursues the possibilities of using some of the methods of the RWCT programme (Reading and Writing for Critical Thinking) in working with books in the educational process of the kindergarten. It further describes the development of children of preschool age and reading strategies that can already be cultivated at this age.

The practical part describes the project Working with Jiří Stránský's book Tales for little Clara that is based on didactic application of its texts intended for preschoolers. The project makes use of selected methods of the RWCT programme. Research using the method of structured interview finds out how methods of critical thinking can influence story comprehension among five-year-old children. It evaluates and interprets the findings from the beginning and the end of the project implementation, compares the determined levels of story comprehension in a group of girls and in a group of boys. The outcomes of the research show a considerable improvement of comprehension following the purposeful use of methods of critical thinking in activities with the book within the whole sample group and slightly better results demonstrated steadily in the group of girls in comparison with the group of boys.

Key words: preschool age, passion for reading, emergent literacy, the Reading and Writing for Critical Thinking Programme (RWCT), reading strategies, working with a book, the research method of structured interview, research into story comprehension among preschool children

OBSAH

ÚVOD.....	8
CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Předškolní vzdělávání a čtenářství.....	11
1.1 Vývoj dítěte a čtení	14
1.1.1 Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové	17
1.2 Podmínky získávání čtenářských návyků, zájmů a kompetencí	18
2 Předčtenářská gramotnost	21
2.1 Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti	22
2.2 Základní principy účinné stimulace a rozvoje gramotnosti v předškolním věku	24
2.3 Konceptualizace gramotnosti v předškolní pedagogice.....	24
2.4 Uchopení problematiky v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	25
2.4.1 Vzdělávací oblast Jazyk a řeč	27
3 Čtenářské strategie	29
3.1 Porozumění textu	29
3.2 Klasifikace čtenářských strategií	31
4 Moderní výzkumy předčtenářské gramotnosti se zaměřením na porozumění textu.....	32
4.1 Studie České školní inspekce.....	32
4.2 Izraelský výzkum o vlivu aktivit s e-knihou na rozvoj slovní zásoby a porozumění textu u dětí předškolního věku	36
5 Práce s knihou v mateřské škole.....	39
5.1 Kniha ve vzdělávacím procesu	39
5.2 Kniha jako prostředek výchovy	40
5.3 Literární výchova a literární text ve vzdělávací nabídce mateřské školy	41
5.4 Zásady práce s knihou a literárními texty v mateřské škole	42
6 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení	47
6.1 Program RWCT (Reading and writing for critical thinking).....	47
6.2 Třífázový model učení	48
6.3 Metody programu RWCT využitelné v edukačním procesu mateřské školy ..	49
6.3.1 Brainstorming	49
6.3.2 Myšlenková mapa	50
6.3.3 I. N. S. E. R. T.	50
6.3.4 Diskuse.....	51
6.3.5 Vyprávění či výklad	51

6.3.6	Řízené čtení.....	54
6.3.7	Čtení s předvídáním	55
6.3.8	Čtenářské portfolio	56
7	Osobnost dítěte.....	57
7.1	Dítě předškolního věku	57
7.1.1	Vývojová specifika předškolního věku.....	58
7.1.1.1	Vývoj poznávacích procesů ve vztahu k rozvoji předčtenářských dovedností	58
7.1.1.2	Emoční a sociální vývoj ve vztahu k rozvoji předčtenářských dovedností.....	61
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	62
8	Interpretace textů knihy Jiřího stránského Povídačky pro Klárku z hlediska dítěte přeškolního věku	62
9	Edukační pedagogický projekt práce s knihou Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku v mateřské škole.....	65
10	Předvýzkum.....	71
10.1	Cíl.....	71
10.2	Metody	71
10.3	Vlastní realizace předvýzkumu a jeho výsledky.....	72
11	Vlastní výzkum.....	75
11.1	Cíle.....	75
11.2	Hypotézy	75
11.3	Metody	75
11.4	Výzkumný vzorek.....	76
11.5	Organizace a průběh výzkumu	79
11.6	Uskutečnění samotného výzkumu	81
11.7	Výzkumná zjištění a analýza	84
11.7.1	Souhrnné výsledky celého zkoumaného vzorku.....	84
11.7.2	Výsledky jednotlivých dětí	93
11.7.3	Porovnání výsledků porozumění textu u skupiny chlapců a skupiny dívek	98
12	Shrnutí výsledků a ověření hypotéz	100
13	Diskuse	101
	ZÁVĚR.....	103
	LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE	105
	SEZNAM PŘÍLOH	109

ÚVOD

„Rychlý rozvoj společnosti včetně rozvoje výrobních a informačních technologií v poslední době vyžaduje i adekvátní rozvoj vědomostí a dovedností, které jedinci umožní plnohodnotně se zapojit do běžného života a pracovního procesu.

Za jednu z klíčových dovedností je v současné době považována čtenářská gramotnost, která se rozvíjí v jednotlivých stadiích již od předškolního věku až do dospělosti. Dosažení optimální úrovně čtenářské gramotnosti předpokládá i určitou úroveň osvojení si dovednosti čtení s porozuměním a vytvoření si pozitivního a aktivního vztahu ke čtení – čtenářství.

Nedávné mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti ukázaly, že je třeba se problematikou čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti seriózně zabývat. V řadě zahraničních států vyvolaly zjištěné výsledky okamžité reakce. V České republice zatím nebyla zpracována a obecně přijata strategie, jak rozvoj čtení efektivně na různých úrovních podpořit. Řada odborníků, mezi kterými jsou především učitelé, knihovníci a poradenští pracovníci, již dlouhodobě samostatně připravuje a realizuje aktivity, jejichž cílem je otevřít problematiku čtení pro širší veřejnost, seznámit odbornou veřejnost s postupy rozvoje čtenářské gramotnosti, podnítit zájem o rozvoj vlastního čtenářství atd. Tyto aktivity jsou nesmírně cenné a v praxi se setkávají s velmi pozitivní odezvou“ (Wildová, 2004, s. 5).

V době, kdy elektronická média zažívají nebývalý rozmach, je stále složitější vést děti ke čtení. Již malé dítě je třeba naučit knihu vnímat, sžívat se s ní, její příběhy pomyslně prožívat, získat ke knize kladný vztah. Domnívám se, že žádné technické vymoženosti nemohou dětem v předškolním věku nahradit zážitky z poslechu literárního textu. Pracuji v mateřské škole již 23 let a neustále se přesvědčuji o tom, že předškolní pedagogové mají ideální příležitost nastartovat u dětí (na celý jejich příští život) zájem o četbu, lásku ke knihám, k literatuře, k umění celkově, zvláště když hlasité čtení dětem v rodinách často ustupuje vlivu moderních médií a počítačových her. Jsem přesvědčena o tom, že je nanejvýš vhodné a žádoucí maximálně využít vnímavosti dětí předškolního věku, jejich přirozené zvědavosti a lásky k pohádkám k seznamování s uměleckou literaturou. Za důležité také považuji poskytnout jim dostatek příležitostí

ke kontaktu s knihami a vytvářet v mateřských školách prostředí bohaté na tyto podněty, aby se kniha stala přirozenou součástí jejich každodenního života. Domnívám se, že je užitečné hledat a využívat také nové a netradiční aktivizující metody vhodné pro předškolní věk, které dítěti cestu ke knize usnadní a přispějí k rozvoji základů čtenářské gramotnosti, na něž svým působením naváží další stupně vzdělávání.

Třída, ve které pracuji, je zaměřena na rozvoj čtenářské gramotnosti, proto se touto tematikou intenzivně zabývám a zvolila jsem si ji také jako téma své diplomové práce. Mým cílem je shromáždit poznatky o předčtenářské gramotnosti a možnostech jejího rozvoje, ujasnit si, jaké existují předčtenářské dovednosti a čtenářské strategie, které lze rozvíjet již v předškolním věku. Zaměřila jsem se zejména na možnosti podpory rozvoje porozumění čtenému textu, jež považuji v předškolním věku z hlediska pregramotnosti za klíčové. Jako jednu z variant vidím využití metod kritického myšlení, kterým se v této práci také věnuji.

Vzhledem k tomu, že podrobnější výzkumy předčtenářské gramotnosti ani výzkumy zaměřené konkrétně na porozumění textu u dětí předškolního věku v České republice ani v zahraničí prováděny nebyly a v odborné literatuře uváděny nejsou, bylo hledání informací náročné a ve většině případů jsem našla pouze zmínky v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti u školních dětí.

Toto dosud neprobádané téma považuji za velmi důležité a věřím, že má práce přispěje nejen k ucelenějšímu pohledu na rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním věku, ale také k větší informovanosti předškolních pedagogů o možnostech využití metod kritického myšlení v této oblasti.

CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo sledovat úroveň porozumění textu u pětiletých dětí. Realizovala jsem čtyřměsíční projekt s názvem Práce s knihou Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku v mateřské škole, který využíval metod kritického myšlení. V průběhu tohoto projektu bylo cílem zjistit, jak může promyšlené používání metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading & Writing for Critical Thinking – RWCT) ovlivnit úroveň porozumění textu u pětiletých dětí.

Cílem teoretické části bylo provést kompilaci poznatků o možnostech rozvoje čtenářské kompetence v předčtenářském období a o charakteristikách tohoto období. V teoretické části jsem si také kladla za cíl sledovat výsledky nejnovějších výzkumů týkajících se pregramotnosti a možnosti využití vybraných metod programu RWCT při práci s knihou v mateřské škole. Dalším cílem bylo ujasnit si poznatky o předčtenářských dovednostech a čtenářských strategiích, které je možné rozvíjet již v předškolním věku.

V praktické části jsem si kladla za cíl vytvořit projekt založený na práci s texty Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku přizpůsobenými vnímatelům předškolního věku, propojující různé oblasti lidského poznání a činnosti, estetických výchov i další oblasti vědění shrnující poznatky o přírodě, člověku a světě kolem něj. Zabývala jsem se v ní také hledáním vhodné metody pro zkoumání porozumění textu u předškolních dětí a zejména zjišťováním, zda jsou vybrané metody kritického myšlení používané při práci s knihou v projektu funkční, zda přinášejí výsledky a mohou napomáhat v rozvoji předčtenářských dovedností, zejména k lepšímu porozumění textu u pětiletých dětí.

Výzkumná část si kladla za cíl srovnat výsledky hodnocení porozumění textu na počátku, v průběhu a v závěru projektu, který metod RWCT využíval, srovnat také výsledky jednotlivých dětí a porovnat výsledky skupiny chlapců a skupiny dívek.

Vzhledem k tomu, že metody programu RWCT jsou dosud využívány převážně v základních školách, bylo cílem mé práce ukázat, jak lze s úspěchem tyto metody přizpůsobené možnostem předškolního věku využívat také v edukačním procesu mateřských škol při rozvoji předčtenářské gramotnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ČTENÁŘSTVÍ

Předškolní (preprimární) vzdělávání znamená institucionální vzdělávání dětí předškolního věku (dle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání úrovně ISCED 0).

„Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivě uplatnit ve společnosti znalostí“ (VÚP, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 4-5).

„Čtenářství bývá definováno jako aktivní pozitivní vztah jedince k literatuře“ (Wildová, 2004, s. 38).

Dítě se od útlého věku učí chápat význam psaného jazyka. Rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství se intenzivně rozvíjí již v předškolním období – tzv. období pregramotnosti, předčtenářském období. Vlastním příkladem, předčítáním v rodině a poté systematickou prací s textem v mateřské škole můžeme s úspěchem dítě ke čtenářství přivést, usnadnit mu tím cestu ke vzdělání a k uplatnění ve společnosti vůbec.

Na národní úrovni dosud neexistuje jasná definice čtenářské gramotnosti. Tento pojem bývá definován různě. Obecně je **čtenářská gramotnost** chápána jako porozumění textu.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 35) definují čtenářskou gramotnost jako *“komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na využití výrobku...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace v textu, reprodukovat obsah textu apod.“*

Tato definice zdůrazňuje, jak je důležité získávat potřebné znalosti a dovednosti pro život a pro své budoucí uplatnění, umět se orientovat v různých druzích textu

a pracovat s informacemi. Učit se základům práce s informacemi z textu je vhodné již od předškolního věku. Velmi tomu mohou být nápomocny a v praxi se mi osvědčily vybrané metody kritického myšlení, které uvádím v kapitole 6.3.

Komplexní pojetí, ve kterém jsou vyjádřeny všechny neopomenutelné roviny čtenářské gramotnosti, vyjadřuje definice ze souboru studií Gramotnosti ve vzdělávání na odborném panelu Výzkumného ústavu pedagogického (2011, s. 9):

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“

Košťálová (2010) uvádí **roviny**, které se ve čtenářské gramotnosti prolínají:

- **vztah ke čtení** - pozitivní vztah k literatuře a potěšení z četby jsou stavební kameny rozvoje čtenářské gramotnosti,
- **doslovné porozumění** - základem čtenářské gramotnosti je dekodování psaných textů s využitím dosavadních znalostí a zkušeností,
- **vysuzování** - text je třeba umět posoudit a kriticky zhodnotit z nejrůznějších hledisek, hledat souvislosti, sledovat také záměr autora, z textu vyvozovat závěry,
- **metakognice** - tj. seberegulace, dovednost dle záměru čtení vhodně volit texty a strategie pro zvládnutí složitějších vyjádření či náročnosti obsahu,
- **sdílení** - připravenost sdílet své prožitky a pochopení textu s jinými čtenáři, porovnávat své pochopení textu s jinými interpretacemi, shody a rozdíly,
- **aplikace** - zúročení četby v dalším životě, v konání, k dalšímu seberozvíjení.

Pro účely své práce, která je zaměřená na předškolní věk, považuji za nejvhodnější a nejvýstižnější definici H. Košťálové (2010, s. 15):

„Pojem čtenářská gramotnost vystihuje jev, který zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek. Má obdobnou povahu jako kompetence – vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů. Pro plánování rozvoje čtenářské gramotnosti je potřeba stanovit dílčí cíle, jejichž prostřednictvím se postupně u dětí čtenářská gramotnost buduje. Postoje ke čtení se dobře rozvíjejí především nápodobou a reflexí, tzv. vstřícným přístupem.“

Předškolní věk je příhodné a senzitivní období k získávání kvalitních základů předčtenářských dovedností. Podnětné, chápající a vstřícné prostředí a také charakter edukačního procesu v mateřské škole integrující různé vzdělávací oblasti umožňuje komplexně přistupovat k vytváření a k rozvoji všech potřebných dovedností, vědomostí, hodnot i postojů a vytvářet tak kvalitní základ, na který může svým působením navázat základní škola. Právě mateřská škola má jedinečnou příležitost a může velmi pomoci i dětem z nepodnětného rodinného prostředí vyrovnat šance do budoucnosti.

Čtenářská kompetence je považována za klíčovou kvalifikaci ve společnosti znalostí. V Německu existuje tato klíčová kompetence (Lesekompetenz) samostatně, v českých rámcových vzdělávacích programech se nevyskytuje. Pojmy čtenářská gramotnost a čtenářská kompetence se v českém kontextu zaměňují, není mezi nimi významový rozdíl.

Garbe (2008) uvádí německou definici čtenářské kompetence, kterou chápe především jako porozumění a aktivní zpracování textů, aktivní rekonstrukci významu textů, aktivní spojení obsahu textu s předchozími jazykovými znalostmi a vědomostmi o světě, jako prostředek k získávání informací a znalostí ve společnosti založené na písmu.

Čtení významně podporuje jazykový, kognitivní, emocionální a sociální vývoj dítěte, proto má specifickou hodnotu a je klíčové pro získávání znalostí, zpracovávání informací a pro používání dalších médií.

Studie PISA 2009 čtení chápe především jako čtení pro získávání informací, popřípadě jako prostředek k získávání znalostí, a tím i jako klíčovou kvalifikaci v informační a znalostní společnosti založené na písmu. Čtenářskou kompetenci pojímá jako schopnost chápání a používání psaných textů, přemýšlení o nich, jejich využití k rozšíření vědomostí, k dosažení cílů a zařazení do společenského života.

Ve výzkumu PISA jsou rozlišovány tři hlavní okruhy dovedností:

1. získávání informací jejich vyhledáváním v textu,
2. zpracování informací - identifikace hlavní myšlenky či interpretace smyslu),
3. zhodnocení textu - hledání souvislostí mezi informacemi z textu a vlastními znalostmi čtenáře či informacemi z jiného zdroje, posouzení obsahu či formy textu (Palečková, Tomášek, Basl, 2010).

1.1 Vývoj dítěte a čtení

„Známý švýcarský psycholog J. Piaget kdysi řekl, že naučit se mluvit, číst a psát je náročnější než vystudovat univerzitu. Zdá se nám to asi přehnané a snad to opravdu bylo míněno jako nadsázka, kterou Piaget chtěl vyjádřit své přesvědčení o důležitosti počátků rozvoje člověka“ (Chaloupka, 1995, s. 5).

Dítě se již od jednoho roku věku učí číst. Ve dvanácti měsících se začíná zajímat o obrázky v knize, chňapá po knížce, obrací stránky po několika. Leporela jsou již v tomto věku pro dítě velmi významná. V patnácti měsících již dítě dokáže na obrázek ukázat, obvykle nejdříve na kočku a na psa. Obrázek je pro ně první písmeno, které se naučí znát. Pejsek na obrázku je symbol, který nemá se skutečným psem nic společného. Ve třech letech již dítě obrací stránky v knize po jedné a začíná v obrázcích číst, hledá symboliku a děj, odpovídá na otázku, kdo a co na obrázku dělá, naslouchá příběhu, v mámině náručí se učí novým věcem, učí se také bát. Zažívá věci, jež s televizí zažít nelze. V tomto období se již rozhoduje, zda se z něj stane čtenář, proto je třeba je plně využít a četbě a práci s knihou věnovat maximální pozornost. Na konci předškolního období dítě chápe symboliku písma, má širší slovní zásobu a zásluhou naslouchaných příběhů také bohatou fantazii (Matějček in Wildová, 2004).

Dle Wildové (2004) vzniká vztah k psané řeči podstatně dříve, než začne na dítě cíleně působit škola. Dítě se nejdříve seznamuje s tištěnou řečí pomocí obrázků, postupně začne chápat rozdíl mezi znakem a písmenem. V předškolním věku se přirozeně rozvíjí snaha poznávat písmena i slova. Děti si rády „zapisují“, co chtějí sdělit a poté své zápisy „čtou.“

Všechny tyto skutečnosti napovídají, že předškolní věk je ideální dobou k pěstování lásky k literatuře a k rozvíjení kvalitních základů všech předčtenářských dovedností. Toto senzitivní období by se rozhodně nemělo promeškat.

Mertin (2003) zmiňuje, že právě v předškolním věku si dítě osvojuje rozhodující předpoklady pro zvládnutí čtenářských dovedností, což výrazně posiluje vzdělávací úlohu rodičů i mateřských škol, protože nerozvinuté čtenářské dovednosti nelze v běžném životě současné společnosti prakticky ničím nahradit. Osvojování čtení je považováno za kontinuální proces, který začíná bezprostředně po narození, když se dítě učí mluvit a následně chápat, že obrázek odkazuje na konkrétní předmět, sděluje

nějaké varování, láká k procházce apod. Kolem nás se vyskytuje bezpočet nápisů, symbolů, které dítě zajímají, nebo jsou i pro ně důležité. Dítě se učí, co označuje určitý symbol

na dopravní značce, na obchodě, v televizi, učí se číst piktogramy a tím se učí i některé podstatné principy čtení.

Toman (in Wildová, 2004) uvádí, že v četných výzkumech dětského čtenářství bylo zjištěno, že právě v této počáteční etapě jsou děti nejvíce ovlivňovány svými rodiči, kteří dítěti zprostředkovávají první zážitky s psanou řečí různými formami. Nezastupitelný je zejména jejich pozitivní příklad vedoucí k nápodobě, vytváření materiálních a duchovních podmínek pro čtenářskou kultivaci dítěte a předčítání textů z dětských knížek, vyprávění si příběhů, prohlížení si knih, společné „čtení“, návštěvy divadelních představení, návštěvy knihkupectví či knihoven apod. Pro optimální rozvoj dítěte je podstatné, aby se právě v tomto období setkávalo s čtenářsky podnětným prostředím, aby mu četba a pozitivní vztah k ní byl zprostředkován jako hodnota zařazená na přední příčky hodnotového žebříčku jeho rodiny. Nepodnětné a nekulturní rodinné prostředí, zrychlené životní tempo, konzumní styl a pracovní vytíženost rodičů však působí na čtenářství jejich dětí nepříznivě.

Dle mého názoru sehrává v období pregramotnosti podstatnou roli také mateřská škola, kde mohou zkušenosti předškolní pedagogové probouzet zájem o čtení u dětí přicházejících z různého sociokulturního prostředí, zejména mohou napomáhat vyrovnávání šancí u dětí, kterým se dostatečných a vhodných podnětů v rodině nedostává. Významnou roli sehrává jistě také kvalita literatury, se kterou se dítě již v tomto věku setkává.

Pro předškolní období existují dle děkanky PedF UK v Praze Doc. PaedDr. Radky Wildové, CSc., prezidentky CzechRA¹ zejména dvě didaktická doporučení:

¹ Společnost pro podporu a rozvoj čtenářství - vznikla v České republice v roce 1992 jako česká sekce Mezinárodního sdružení pro čtení (IRA). CzechRA je dobrovolnou neziskovou organizací, která se zabývá nejrůznějšími aktivitami na podporu čtení a čtenářství v ČR. Jejím cílem je podporovat spolupráci co nejširších cílových skupin při rozvoji čtení a čtenářství, např. s knihovníky, pedagogickými centry, Českou společností Dyslexie a RWCT, Klubem dětských knihoven (KDK), Českou sekcí IBBY (Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu).

1. zajištění pozitivně motivačního čtenářsky podnětného prostředí pro všechny děti,
2. zprostředkování vhodně motivovaných přirozených situací, při kterých se dítě s psanou řečí setkává (Wildová, 2004).

„Požadavek přirozenosti je velmi podstatný a je akcentován současně s požadavkem na respekt k individuálnímu vývoji dítěte z hlediska jeho schopností a zájmu. Má-li tedy dítě zájem písmena a slova poznávat, mělo by mu toto být přirozeným a podnětným způsobem umožněno. V žádném případě se však nejedná o systematickou výuku čtení a také ne o realizaci předpokladu, že tento zájem „mají“ jevit všechny děti předškolního období“ (Wildová, 2004, s. 39).

V průběhu své dlouholeté praxe pozoruji, že jsou mezi dětmi předškolního věku velké individuální rozdíly. Některé děti ještě před nástupem do školy nejeví zájem o písmena téměř žádný, ale zároveň se objevují jedinci, kteří se dokonce „sami“ naučí číst.

Oprailová (in Wildová, 2004) uvádí, že psychologové poměrně nedávno zjistili, že čtení jako schopnost převádět vizuálně předváděný text do klasické řeči je možno vypěstovat bez schopnosti textu porozumět, pochopit jej, vnímat jeho význam.

Tato skutečnost dle mého názoru podporuje myšlenku, že rozvíjet schopnost porozumění textu a vybrané čtenářské strategie je žádoucí již v předškolním věku, aby před vstupem do základní školy měly děti již základy těchto schopností a dovedností vytvořeny a při osvojování si čtení mohly na tyto předchozí zkušenosti navázat.

„V mezinárodním šetření zjišťujícím úroveň čtenářské gramotnosti žáků v letech 1994 - 2000, kterého se zúčastnila i Česká republika, se ukázalo, že i když je v ČR tradičně věnována velká pozornost výuce čtení, ve skutečnosti zřejmě žáci čtou z hlediska „techniky“ dobře, avšak velmi problematicky využívají čtení ve smyslu práce s informací a tedy i čtenářské gramotnosti“ (Wildová, 2004, s. 38).

Toto byl také jeden z impulzů, díky kterému se v současné době věnuje čtenářské gramotnosti zvýšená pozornost a zaměřuje se i na období pregramotnosti, které je z hlediska rozvoje předčtenářských dovedností velmi významné.

Oprailová (2004) zmiňuje, že dítě - nečtenář potřebuje jakéhosi „průvodce“, aby lépe porozumělo světu. Měli bychom se role průvodce ujmout co nejdříve, než nás nahradí, před tím než se dítě naučí číst, řeč televize. S tou se dítě totiž seznamuje

mnohem dříve, než může být ovlivněno záměrným a soustavným školním vzděláváním. Dítěti je potřeba co nejdříve přibližovat řeč knihy a imaginární svět, který se řídí pevnými pravidly a otvírá také pohledy na to, co v lidském nitru touží po kráse, dobru a pravdě, a co bohužel často v reálném světě chybí.

Práce s knihou mateřské školy je dle mého názoru důležitým prostředkem nejen výchovy a vzdělávání, ale může také přispět ke zdravému psychickému vývoji dítěte a jeho citovému prožívání.

1.1.1 Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové

Tuto podkapitolu zařazují zejména proto, že přístup Emilie Ferreirové vnáší nový pohled na vztah dítěte k psané řeči s ohledem na stupeň jeho vývoje a tím úzce souvisí s rozvojem předčtenářské gramotnosti. Předškolní pedagog může ze způsobu zápisu „písma“ dítětem diagnostikovat vývojovou etapu, ve které se dítě právě nachází.

Viktorová (In Gavora, 2003) uvádí psychogenetickou teorii Emilie Ferreirové,žačky a spolupracovnice Jeana Piageta, která se zaměřuje na vlastní aktivity dítěte tváří v tvář systému písma. Obvykle se pohlíželo na učení čtení a psaní u dětí jako na pedagogický akt vedený učitelem. Přístup Ferreirové je tedy zcela opačný. Její teorie říká, že si dítě v průběhu svého kognitivního vývoje vytváří nejrůznější domněnky o tom, co je to písmo, k čemu je určeno a jak se s ním zachází. Dle svého vnitřního vývoje a získávaných zkušeností tyto domněnky upravuje a nahrazuje novými a lepšími, a tím postupně získává schopnost písmo ovládat. Naučí se správné grafické podobě písmen, ke hlásce přiřadí odpovídající písmeno, písmena řadí do slov, postupně si osvojuje pravidla skutečného čtení a psaní.

Na základě svých rozsáhlých výzkumů a pozorování psacích schopností dětí v předškolním a mladším školním věku Ferreirová charakterizovala tři základní etapy vývoje:

Presylabické období, ve kterém děti zejména napodobují. Kolem čtyř let rozlišují kresbu od písma. Důležitější je proces psaní a čtení než konečný výsledek. Zpočátku dítě poznává tvary některých písmen, aniž by chápalo jejich systém, teprve později chápe smysl grafických tahů a tvarů. Předpokládá, že pokud se psané tvary čtou, musí se graficky lišit. Pro různá slova mohou být používány stejné nebo různé symboly.

Pokud se dítě něco snaží samo pro sebe si zapsat, začíná symboly, kterých zná jen omezený počet kombinovat. Graficky odlišuje rozdílná slova různým počtem použitých symbolů, změnou tvaru symbolu, kombinací pořadí symbolů, nebo používá pouze některý z těchto principů. V tomto období jde o globální čtení a psaní, kdy je grafické vyjádření spíše spojeno s vlastností označeného jevu. Např. slovo „slon“ by mělo být větší a delší než slovo „kočka“, nerespektuje ještě souvislost mezi částmi grafického vyjádření a částmi zvuku.

Sylabické období je obdobím, kdy si dítě začíná uvědomovat souvislost mezi zvukem řeči a jejím grafickým znázorněním. Dítě začíná používat jeden znak pro jednu slabiku, pokud si chce něco zaznamenat. Začíná chápat, že se slovo skládá z menších celků, což je důležitý krok na cestě k hláskovému písmu.

V přechodné smíšené sylabicko-alfabetické etapě se stává pro dítě nedostatečným zápis jednoslabičného slova jedním symbolem a má snahu zvyšovat počet symbolů, chce-li si něco samo pro sebe „zapsat“. Hledá pro ně ekvivalenty ve zvuku řeči a tím směřuje k rozlišování jednotlivých hlásek.

Alfabetické období je charakterizováno pochopením koncepce hlásek (foném) a jejich grafické podoby (grafém), principu hláskového (alfabetického) písma, členění vět na slova, funkce psaných textů (např. dopis babičce). Jde o různé oblasti, jejichž vývoj může být vzájemně nezávislý. Proto se dítě v určitém období může nacházet v jednotlivých oblastech na různých úrovních vývoje.

Dle Ferreirové stojí dítě velké úsilí pochopit, že čtenář, který čte z knihy, tento text neprodukuje, ale pouze reprodukuje. Učitel by měl poznat stadium, ve kterém se dítě nachází, a v závislosti na něm volit své postupy. Mnoho dětí se na počátku školní docházky nachází v období presylabickém, a to jim znesnadňuje pochopit podstatu čtení a psaní.

1.2 Podmínky získávání čtenářských návyků, zájmů a kompetencí

V raném a předškolním věku hraje dle mého názoru nejdůležitější roli v rozvoji čtenářství rodina. Již v rodině se rozhoduje o tom, zda se dítě čtenářem stane či nikoliv. V mateřské škole sledují výrazné rozdíly mezi dětmi, kterým se rodiče doma věnují, udělají si na ně čas, pravidelně jim čtou, hovoří s nimi o četbě, diskutují nad obrázky,

kupují dětem knihy a časopisy vhodné pro jejich věk. Mateřská škola rodinu doplňuje, nemůže však plně péči rodiny nahrazovat.

Právě proto, že k prvnímu vstupu do světa knih dochází zpravidla v raném dětství v rodině, předčítání a vyprávění příběhů rodiči nebo jinou osobou, která má k dítěti vztah, umožňuje dítěti zažívat ponoření se do slovně zprostředkovaných fiktivních světů jako něco uspokojujícího, z čeho má potěšení. Důležitou roli zde hraje i intimní komunikační situace, např. při rituálu čtení před spaním v teplé postýlce, kdy působí se zkušeností čtení také zároveň příjemné tělesné prožitky. Podobné situace a rituály setkávání s knihou lze využívat a navodit také v mateřské škole, i když ne v tak intimní atmosféře. Zásadní význam při získávání čtenářské kompetence v předškolním věku mají fikční texty, protože věcná literatura pro děti v tomto věkovém období ještě nebývá zajímavá (Garbe, 2008).

Z práce s předškolní třídou dětí ve věku od pěti do šesti let mám zkušenost, že mnoho z těchto dětí velmi zajímají již také informace i ilustrace v nejrůznějších encyklopediích a atlasech, s nimiž úspěšně pracujeme, předčítáme si z nich, diskutujeme o nich, srovnáváme informace z různých zdrojů, děti si nosí další literaturu k tématu z domova. Začínáme vždy s tématy pro děti poutavými, např. dinosauři, život v pravěku, vesmír, stromy, květiny, ptáci. Nově získané informace si děti zaznamenávají (zakreslují), případně nalepují naskenované obrázky do společné myšlenkové mapy a to je motivuje k dalšímu bádání.

Garbe (2008) uvádí výsledky výzkumu čtenářské socializace, který se zabýval zejména získáváním čtenářských návyků, zájmů a kompetencí, ale také podmínkami, za kterých se z nemluvícího dítěte stává dospělý čtenář.

Díky pokroku ve výzkumu mozku, psycholinguistiky a kognitivní psychologii jsou již v současné době o mnoho detailněji známy nároky, jež souvisejí se získáváním schopnosti učit se číst a psát. Na základě koncepce Cornelia Rosebrock jde v kognitivní oblasti o procesy identifikace slov a vět, o spojování větných posloupností, vytváření globální logické soudržnosti, přiřazování k textovým druhům, rozpoznání tvůrčího záměru textu a výrazových prostředků; v oblasti motivací a emocí jde o schopnost citové angažovanosti při čtení, potěšení, identifikace atp., o schopnost rozvíjet ochotu ke čtení (čtenářskou motivaci) a schopnost vzájemně sladit potřebu

a možnosti čtení; v oblasti reflexe jde o reflexivní činnosti během čtení a schopnost komunikativní výměny o přečteném po ukončení četby.

Dle profesora Ernsta Pöppela evoluce nepočítala se čtením písmen, a proto je čtení pro mozek tou nejnepřirozenější činností. Pro činnosti spojené se čtením a psaním používá mozek část, která původně plnila jiné úkoly a musí se naučit velké abstrakci, aby bylo možné vše vyslovitelné převést do systému 25 – 30 písmen. Dle Pöppela a dalších vědců je pouze v prvních deseti letech života mozek schopen naučit se číst tak, aby tuto činnost zvládal bez námahy. Biografický výzkum došel k poznatku, že čtení není osamělá činnost a vývoj čtenářství je odkázán na podpůrné sociální a komunikační kontexty, v dětství tvořené zejména rodinou, později vrstevníky, ale i dospělými osobami, které slouží jako vzor a orientace. Významnou roli zde hraje také osobnost učitele (Garbe, 2008).

„Právě proto, že je čtení pro mozek „nepřirozenou činností“, je budování čtenářské motivace a získávání čtenářské kompetence odkázáno na osobní podporu kompetentních dospělých daleko více než kterákoliv jiná forma využívání médií. Sotva se dítě naučí mluvit, můžete je samotné posadit před magnetofon nebo televizi, o něco později i před game boy, herní konzolu nebo monitor počítače – ne však před knihu! Slyšení a vidění, způsoby vnímání, které jsou nutné k využívání zvukových a audiovizuálních médií, získáváme v průběhu života výrazně dříve než schopnost číst a psát“ (Garbe, 2008, s. 11).

Všechna tato fakta a zjištění mě utvrzují v přesvědčení, že předškolní pedagogové sehrávají při rozvoji čtenářské gramotnosti dětí v edukačním procesu mateřské školy velmi významnou úlohu. Domnívám se proto, že by mělo být zajištěno neustálé a kvalitní další vzdělávání pedagogických pracovníků, které by je seznamovalo s novými poznatky o možnostech rozvoje čtenářské gramotnosti, s novými poznatky z moderních výzkumů, s novými metodami a postupy vhodnými pro preprimární vzdělávání.

2 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

„Problematika gramotnosti se dnes opět stává předmětem zájmu pedagogů a psychologů. Důvodů je více, především je to naléhavá potřeba současné doby a společnosti, která v důsledku postupných změn v charakteru lidské práce, jejíž úspěšnost stále více závisí na schopnostech zpracovávat stále více informací, mění očekávání a zvyšuje nároky na gramotného člověka. Všeobecný enormní rozmach nových komunikačních a informačních technologií, které se paradoxně stávají konkurencí psaných textů, ho však zdaleka nezbavuje břemene potřeby zpracování, selekce a kritického zpracování informací, i když by se to možná na první pohled zdálo. Spíše naopak. Čtení zůstává i nadále klíčovou způsobilostí člověka v procesu akulturace. Řešení na úrovni pedagogické teorie a praxe se ubírají směrem k přehodnocení tradičních vyučovacích postupů už v počátečních etapách osvojování si čtení a psaní tak, aby sloužily svému cíli: reálnému životu“ (Zápotočná, 2001, s. 281 – 282).

Preprimární vzdělávání má za cíl položit základy klíčových kompetencí, jež bude dítě rozvíjet v dalším vzdělávání tak, aby bylo připraveno pro život v moderní společnosti. Proto je potřeba zabývat se rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti již v předškolním věku a nepromeškat senzitivní období k rozvoji všech předčtenářských dovedností. Práci s textem a rozvoj schopnosti porozumění textu považují za klíčové.

V České republice se v posledních letech uskutečnily dva významné mezinárodní výzkumy. Výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study - Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti) se zaměřil na žáky 4. ročníků a probíhal v roce 2001. Česká republika dosáhla v porovnání se zeměmi Evropské unie pouze průměrných výsledků.

Výzkum PISA (Program for International Student Assessment) se v roce 2009 zaměřil na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků. U českých žáků se prokázala nízká úroveň v oblasti získávání informací a také v oblasti práce s textem.

V České republice byly zjištěny velké rozdíly mezi výsledky jednotlivých typů škol a mezi žáky s rozdílným rodinným zázemím. Také byla v naší republice ve výuce zjištěna nízká míra individuálního přístupu. Škola má však pouze malou příležitost

kompensovat pomocí tradičních výukových metod rozdílné podmínky žáků z různých situovaných rodin (Metelková Svobodová, 2008).

Alarmující je dle mého názoru zjištění, že se výsledky čtenářské gramotnosti u žáků českých základních škol od posledního výzkumu PISA v roce 2000 významně zhoršily. Domnívám se, že právě využití netradičních aktivizujících výukových metod a metod kritického myšlení, kterým se věnuji i v této práci v kapitole 6.3, a to již od preprimárním vzdělávání, by mohlo být jedním ze způsobů, jak tuto situaci zlepšit.

Pozitivním zjištěním v mezinárodním srovnání bylo, že naši žáci projevují nadprůměrný zájem o četbu. Žáci všech zúčastněných zemí, kteří čtou, dosáhli ve výzkumu lepších výsledků. To jednoznačně ukazuje na důležitost podpory čtenářství.

2.1 Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti

Zápotočná (in Kolláriková, Pupala, 2001) uvádí, že se osvojování čtení a psaní v současné době chápe a uskutečňuje jako součást komplexního rozvoje jazyka ve všech jeho složkách a funkcích prostřednictvím jeho rozmanitého používání, neboť se ukazuje, že v raných etapách osvojování si psané řeči je důležitým předpokladem rozvoje funkční gramotnosti propojenost se smysluplnými obsahy a kontexty. V době rozmachu nových médií, počítačů či internetu, které se stávají dalšími prostředky komunikace, má však kniha a psaný jazyk stále specifické postavení díky své možnosti významně působit na kognitivní, emocionální i morální rozvoj dítěte. Děti však čtou stále méně. Hledají se proto nové, komplexní a vyvážené vyučovací metody a přístupy k rozvoji čtenářské gramotnosti. Zdůrazňována je především rovnocennost jednotlivých složek jazykového vzdělávání (mluvení, naslouchání, čtení, psaní, komunikace, myšlení), jejich vzájemná provázanost a zejména funkčnost. Odborná literatura hovoří o komplexu jazykových kompetencí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje vzdělávací podoblast Jazyk a řeč (součást vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika), jež se na rozvoj těchto kompetencí zaměřuje. Úkolem předškolních pedagogů je hledat a využívat účelné a funkční metody při rozvoji předčtenářské gramotnosti, sledovat a naplňovat moderní tendence ve vzdělávání.

„Pokud bychom se pokusili identifikovat základní tendence, které se při současných úvahách o čtení a gramotnosti projevují nejvýrazněji, bylo by to především:

- *všeobecné snižování věkové hranice počátků gramotnosti;*
- *(z toho vyplývající) snahy o přirozenější přístupy k jejímu ovlivňování a podporování;*
- *měnící se požadavky na výkon a kritéria jeho hodnocení ve smyslu zvýšené tolerance k chybným a nedokonalým výkonům a produktům;*
- *zdůrazňování smysluplnosti a funkčnosti celého procesu, systematického a cílevědomého rozvíjení funkcí a strategií používání jazyka a psané řeči v každé etapě jejich rozvoje“ (Zápotočná, 2001, s. 274).*

Jasně je zde naznačeno, že soustředit se na rozvoj čtenářské gramotnosti je nezbytné již daleko dříve než až s nástupem dítěte do základního vzdělávání.

Vzhledem ke specifickým vývojovým možnostem raných stádií ontogeneze, které nemusí být v plné míře využity, pokud se nerozvinou včas, se v zájmu dosažení co nejvyšší úrovně gramotnosti uvažuje o jejím podněcování a rozvíjení ve stále nižším věku. Rozhodně se tím ale nemyslí posunutí věkové hranice formálního učení čtení a psaní. Odborná literatura, opírající se o díla Piageta, Vygotského a dalších významných psychologů, naopak zdůrazňuje význam vytváření přirozených podmínek pro všestranné působení psané kultury na dítě, prosazuje přirozené přístupy k rozvoji gramotnosti s respektováním věku a vlastní aktivní úlohy dítěte v tomto procesu. Efektivnosti a funkčnosti osvojování komplexu všech vzájemně propojených jazykových kompetencí se nejlépe dosáhne, jestliže jsou propojené s chápáním, porozuměním a myšlením, a jestliže jsou rozvíjeny souběžně v procesu jejich smysluplného a reálného používání dítětem (Zápotočná, 2001).

Na základě svých zkušeností s využíváním metod kritického myšlení v praxi se domnívám, že právě tyto metody mohou významně napomáhat rozvoji čtenářské gramotnosti s respektováním všech uvedených aspektů.

2.2 Základní principy účinné stimulace a rozvoje gramotnosti v předškolním věku

Mezi základní principy rozvoje čtenářské gramotnosti Zápotočná (2001) řadí :

- sociálně-interaktivní dimenzi v počáteční zkušenosti dítěte s psanou kulturou, která je pro rozvoj gramotnosti, chápání jejího významu a funkce v sociálním prostředí nezbytná;
- přítomnost gramotného, bohatě literárně podnětného prostředí.

Naplněním obou těchto podmínek jsou vytvářeny předpoklady pro další, jež souvisejí s motivací, s vytvářením kladných postojů k literatuře a také čtenářských návyků (Zápotočná, 2001).

„Všeobecně akceptovaným pravidlem je, že počátky gramotnosti se spojují s chápáním její funkce, cíle a účelnosti, a to prostřednictvím atraktivních obsahů a sociálně relevantních významů. Obsahová – významová a kontextová složka psané řeči je primární a v procesu osvojování psané řeči předchází formální, která je sekundární nejen v čase – tzn. z hlediska vývoje, ale i významem a důležitostí. ... V případě čtení je potom důležité, aby se dítě dokonale obeznámilo s aktem a konceptem čtení, jeho smyslem a cílem ještě dříve, než se začne zabývat formálním kódem. Aby jeho počáteční představy o čtení byly bezprostředně spjaté s významem a porozuměním, včetně zážitků a zkušeností s tím spojených. ... Podobně je tomu i v případě psaní. Před rozličnými přípravnými grafomotorickými cviky se upřednostňuje spíše vlastní exprese v grafickém projevu, vyjadřování zážitků a myšlenek, formulovaných s komunikačním záměrem“ (Zápotočná, 2001, s. 276 - 277).

2.3 Konceptualizace gramotnosti v předškolní pedagogice

Tuto kapitolu zařazuji zejména proto, že pro pedagoga je důležité vědět, jakým způsobem postupuje rozvoj gramotnosti u dítěte v předškolním věku.

Zápotočná (2001) uvádí, že praktické snahy o rozvoj gramotnosti v předškolním věku jsou v současné době často nekonceptní a nesystematické. Zmiňuje model vývoje pregramotnosti v předškolním věku, který vytvořila Anne Van Kleecková (uvádím jej v příloze č. 1). Ten vychází z psychologického modelu čtení Adamsové a uvažuje o čtyřech oblastech rozvoje v předškolním věku – o čtyřech hypotetických procesorech,

které řídí proces čtení. Každému pak přísluší určitá oblast pregramotných schopností, vědomostí a kompetencí. Nejdříve se jedná se o procesory kontextový (poznávání a chápání kontextu čtení) a významový (rozvoj slovní zásoby), jež zpracovávají obsahy a významy. Kompetence zpracovávající významy se v přirozeném vývoji rozvíjejí nejdříve, teprve poté kompetence fonologického a ortografického procesoru (uvědomění si vztahů a souvislostí mezi zvukovou podobou řeči a jejím grafickým ekvivalentem, postupné objevování a osvojování si pravidel transkripce).

„Rozvoj gramotnosti tedy postupuje od obsahu k formě, od rozvoje porozumění v co nejširším kontextu, přes postupné zpřesňování významů a chápání pojmů k pozdějšímu osvojování kódu – analýzy fonologické stavby řeči, pravidel transkripce a ortografie“ (Zápotočná, 2001, s. 277).

2.4 Uchopení problematiky v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Česká školská soustava prošla po roce 1989 mnohými transformačními změnami.² Současným platným kurikulem je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Je to klíčový dokument konkretizující požadavky státu na tento stupeň vzdělávání.

Smyslem nového pojetí předškolního vzdělávání je zejména vybavení všech dětí souborem tzv. klíčových kompetencí, tj. *„soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 99).

„Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány

² V roce 2001 vznikl ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice na období pěti až deseti let, tzv. Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha. Tato Bílá kniha a Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zavádí do české vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů s dvěma stupni tvorby kurikulárních dokumentů. Státní úroveň má podobu Národního programu rozvoje vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů, školní úroveň má podobu školních vzdělávacích programů zpracovávaných jednotlivými školami dle jejich konkrétních podmínek.

jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (VÚP, 2004, s. 11).

Elementární základy klíčových kompetencí mohou být vytvářeny právě již v předškolním věku. To se týká i dovedností předcházejících čtení a psaní. Dostatečné základy klíčových kompetencí mohou velmi ovlivnit jejich další pozitivní rozvoj a vzdělávání dítěte a jsou důležité pro následující etapy vzdělávání. Nedostatečné základy mohou naopak dítě znevýhodňovat. Proto má předškolní vzdělávání takovou důležitost (VÚP, 2004).

Současné tendence a záměry vzdělávání vyjádřené v Národním programu vzdělávání České republiky i v rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé etapy vzdělávání směřují k přípravě dětí pro reálný život, k získání dovedností a vědomostí uplatnitelných v běžném životě. Čtenářská gramotnost je pro úspěšné uplatnění se jedince v dnešní moderní společnosti jedním z důležitých předpokladů.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) formuluje pro tuto etapu vzdělávání klíčové kompetence:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

Obsah předškolního vzdělávání RVP PV rozčleňuje do pěti vzdělávacích oblastí:

1. biologické - Dítě a jeho tělo
2. psychologické – Dítě a jeho psychika
3. interpersonální – Dítě a ten druhý
4. sociálně-kulturní – Dítě a společnost
5. environmentální – Dítě a svět

Každá oblast zahrnuje dílčí cíle, které pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sleduje a podporuje, vzdělávací nabídku, jež je souborem praktických a intelektových činností či příležitostí vhodných k naplňování cílů a očekávané výstupy, představující předpokládané výsledky zvládnutelné na konci předškolního období. V závěru každé oblasti jsou uvedena také rizika, jež ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga.

Stěžejní z hlediska předčtenářských dovedností je podoblast Jazyk a řeč, která je součástí vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika. Všechny oblasti vzájemně prolínají, je zachováno integrované pojetí a je respektována celistvost osobnosti dítěte.

RVP PV uvádí klíčové kompetence v úrovni, které může dosáhnout dítě předškolního věku. Klíčová kompetence je tvořena dílčími kompetencemi (očekávanými výstupy), jež mohou být z různých vzdělávacích oblastí. Například jedna ze součástí komunikativní kompetence, která je důležitá pro předčtenářskou gramotnost, je v RVP PV (2004, s. 13) uvedena takto: „*ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní*“. Mezi očekávanými výstupy (nebo také „dílčími kompetencemi“) jednotlivých vzdělávacích oblastí je uvedeno, co to konkrétně znamená, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže.

Čtenářská gramotnost má ve vzdělávacím procesu nezastupitelnou funkci, neboť umožňuje dětem i v dalších stupních vzdělávání získávání a osvojování si poznatků či informací i v rámci dalších vzdělávacích oblastí. Čtenářská gramotnost má klíčové postavení ve vztahu k ostatním složkám funkční gramotnosti – informační, sociální, jazykové, umělecké, matematické, dokumentové, přírodovědecké (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

Jazyk a jazyková komunikace má ve vzdělávání stěžejní postavení a jejich rozvoj již od předškolního věku je proto nanejvýš žádoucí.

2.4.1 Vzdělávací oblast Jazyk a řeč

Z hlediska čtenářské gramotnosti je v RVP PV nejvýznamnější vzdělávací oblast Jazyk a řeč na straně 18 - 20. Chtěla bych zmínit některé její body, které považuji vzhledem k tématu své práce za stěžejní.

Dílčí vzdělávací cíle této oblasti:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu

- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)

Vybrané příklady ze vzdělávací nabídky:

- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.)
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů
- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo
- prohlížení a „čtení“ knížek
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)

Vybrané příklady očekávaných výstupů (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- sledovat očima zleva doprava
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu

Vybrané příklady rizik, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga:

- prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými
- málo příležitostí k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim
- nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní
- omezený přístup ke knížkám

3 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE

Tuto podkapitolu zařazuji zejména z toho důvodu, že čtenářské strategie, na něž se v této práci a ve výzkumu zaměřuji, přímo souvisejí s porozuměním textu, a také proto, že se domnívám, že mnoho čtenářských strategií lze s úspěchem podporovat a rozvíjet již v období předškolního věku. V české odborné literatuře je téma čtenářských strategií doposud opomíjeno.

Čtenářskými strategiemi rozumíme určité vědomé a promyšlené postupy, které čtenáři napomáhají lepšímu porozumění textu. Jsou to dovednosti, jež zdatný čtenář používá automaticky, aniž by nad nimi musel přemýšlet. Pokud se však setká s náročnějším textem, přemýšlí, jak se s ním nejlépe vyrovnat a vědomě se ke strategiím uchyluje. Pro děti je užitečné se těmito strategiím učit, správně a dostatečně je procvičovat, až se posléze stanou dovednostmi.

Častou chybou a názorem učitelů, který převažuje v českých školách, bývá předpoklad, že účinné čtenářské strategie a také schopnost správně porozumět čtenému textu pochyť děti postupem času samy od sebe. Výzkumy PISA však opakovaně ukazují, že české děti dosahují v oblasti porozumění textu velmi špatných výsledků (Whitcroft, 2010).

Alarmující je úpadek čtenářských dovedností a suplování knihy televizí a počítačem. Čeští žáci dle mezinárodních výzkumů OECD a PISA vykazují výrazné nedostatky při orientaci v textu a v postihování jeho smyslu. Příčiny tohoto stavu lze nalézt také v celkovém životním stylu společnosti, v zaměření rodiny na konzum, ale také v práci škol, kde převládají kvantitativní ukazatele. Jeví se nezbytné zaměřit se ve výuce daleko více na zkvalitnění práce s textem, protože kniha zůstává stále nezastupitelným zdrojem poznání, prostředkem rozvoje samostatnosti i možností celkové kultivace žáků (Maňák, Švec, 2003, s. 66).

3.1 Porozumění textu

Gavora (2008) vysvětluje porozumění textu jako interpretaci, vysvětlení si textu pro sebe, pochopení významu textu. Toto porozumění je založené na řadě kognitivních schopností a dovedností, a také na vědomostech o světě.

Schopnost porozumění textu lze s využitím vhodných metod s úspěchem rozvíjet již předškolním věku.

Maňák, Švec (2003, s. 65) uvádějí, že: „...*při práci s textem jde především o to, aby mu žák porozuměl. Porozumění je založeno na dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi. Projevuje se tím, že žák dovede:*

- *vyčlenit a označit v textu klíčové informace a hlavní myšlenky,*
- *stanovit vztah mezi těmito informacemi,*
- *uspořádat klíčové informace podle určitého kritéria,*
- *vyjádřit uspořádané informace graficky,*
- *prezentovat obsah textu vlastními slovy,*
- *zaujmout k hlavním myšlenkám textu vlastní stanovisko,*
- *zformulovat otázky k textu,*
- *doplnit text vlastním, hodnotícím komentářem.*“

Kovaříková (2011) uvádí škálu porozumění dle Harveye:

1. Nejnižší úroveň - odpovědi na doslovné otázky, kdy je dítě schopno najít v textu správnou odpověď.
2. Převyprávění – dítě je již schopno organizovat informace.
3. Sloučení myšlení s obsahem – dítě již začíná sledovat vnitřní konverzaci s textem.
4. Získání znalostí – je již novým vhladem, ne pouze přetlumočením informací.
5. Aktivní používání znalostí – dítě užívá již nové vědomosti, které úvodní názor pozměňují.

Vzhledem k požadavkům moderní doby na čtenářskou gramotnost by předškolní pedagogové měli dle mého názoru více zaměřit svou pozornost na hledání nových metod, jak schopnost porozumění textu rozvíjet a tyto metody účelně využívat v praxi.

3.2 Klasifikace čtenářských strategií

Čtenářské strategie lze klasifikovat podle řady přístupů. Nejčastěji jsou klasifikovány podle typu čtení, podle fází čtenářského procesu a podle přístupů k učení z textu.

Kovaříková (2011) uvádí osm základních čtenářských strategií podle přístupů k učení z textu, jak je z Vaughnova pojetí upravila Tompkinsonová:

- **Aktivace předchozích vědomostí** – dítě si uvědomuje, jak dané téma souvisí s vlastními zkušenostmi či světem kolem něj, hledání souvislostí s textem nebo také mezi dvěma různými texty.
- **Shrnování** – dítě dokáže říci vlastními slovy klíčové informace a myšlenky z textu, správně je uspořádá, odliší podstatné od méně důležitého, po přečtení textu dokáže shrnout jeho stěžejní body a obsah textu dokáže zhustit bez ztráty významu.
- **Předvídání** – dítě vyvozuje na základě vlastních zkušeností a dostupných informací, co se asi v příběhu odehraje, jak by mohl text pokračovat apod. Strategie předvídání je motivující, protože navozuje zájem zjistit, zda byl odhad správný. Předpovědi lze potvrzovat, odmítat či měnit dle průběhu děje.
- **Sledování porozumění a vyjasňování** – je zastřešující strategií, neboť všechny ostatní strategie s porozuměním úzce souvisí. Dítě sleduje, kdy mu text dává smysl a kdy ne, případně využívá k vyjasňování další strategie, aby textu porozumělo.
- **Usuzování** – dítě z textu usuzuje, co chce autor vyjádřit, čte mezi řádky, zjišťuje skrytý význam textu. Na základě vlastních znalostí a zkušeností s informacemi z textu předvídá, činí závěry, hodnotí a interpretuje. (Příklad: Jak může ryba symbolizovat ticho?)
- **Spojování** – dítě na základě předchozích znalostí usuzuje na závěry pro text, odhaluje souvislosti textu se znalostmi, dalšími texty a událostmi ve světě.
- **Určování důležitého** – dítě by si mělo uvědomit, proč čteme určitý text a podle toho se rozhodnout, co si potřebuje z textu zapamatovat či jakou informaci potřebuje v textu vyhledat.

- **Syntéza** – dítě si skládá dohromady informace, jež znalo a které navíc zjistilo z četby, případně z dalších zdrojů. Tím dochází k novému poznání. Dítě si uvědomuje, že přemýšlení začíná úvodním názorem, jenž se získáním nových informací a objevením dalších souvislostí mění.

Vzhledem k zaměření mé práce na předškolní věk uvádím ještě další strategie, které jsou dle mého názoru významné:

- **Vytváření představ** (vizualizace), kdy se cíleně rozvíjí schopnost zapojovat při čtení všechny smysly. Dítě si představuje, jak něco, o čem se píše v textu, voní, chutná, vypadá, jaké je to na dotek. To umožňuje vytvářet v mysli živější obrazy a čtené se lépe pamatuje. Pokud si při čtení nedokážeme něco představit, bývá to znamením, že textu zcela úplně nerozumíme. Co si představit umíme, to také lépe chápeme (Whitcroft, 2011).
- **Kladení otázek** – dítě vytváří otázky před, během a po čtení, vyvozuje odpovědi (Kovaříková, 2011).
- **Hodnocení** – již u předškolního dítěte lze rozvíjet schopnost hodnocení textu například tím, že doporučí ostatním svou oblíbenou knihu.

4 MODERNÍ VÝZKUMY PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI SE ZAMĚŘENÍM NA POROZUMĚNÍ TEXTU

Přesto, že je úroveň čtenářské gramotnosti v současné době velmi aktuálním tématem a význam jejího rozvoje již od předškolního věku je nesporný, výzkumy konkrétně zaměřené na schopnost porozumění textu byly v České republice dosud prováděny až u dětí v základních školách, kdy si již děti čtou text samy.

4.1 Studie České školní inspekce

Jediný výzkum v České republice zabývající se předčtenářskými dovednostmi včetně porozumění textu jsem našla v tematické zprávě České školní inspekce, která byla předložena v březnu 2011 pod názvem „Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání“, v níž jsou uváděny výsledky šetření

k problematice rozvoje čtenářské gramotnosti v mateřských a základních školách a také na nižších stupních víceletých gymnázií ve školním roce 2009/2010. Česká školní inspekce sledovala informovanost o čtenářské gramotnosti v těchto školách, přijatá opatření ke zlepšení čtenářských schopností dětí a žáků školy v uplynulém období, úspěšnost naplňování cílů ve školních vzdělávacích programech v souladu s požadavky příslušných rámcových vzdělávacích programů.

Zpráva uvádí, že v předškolním vzdělávání Česká školní inspekce monitorovala činnosti rozvíjející zrakovou a sluchovou perцепci, rozlišování základních grafických tvarů, obrazců a symbolů, převyprávění slyšeného děje, vyvozování informací z předčítaného textu, domýšlení, jak by mohl tento text pokračovat, hodnocení předčítaného textu a další kreativní činnosti s aplikováním obsahů textů do běžného života dítěte.

Předškolní vzdělávání je významné z hlediska získávání zkušeností a poznatků využitelných v běžném životě i v dalším vzdělávání každého jedince. Z pohledu čtenářské gramotnosti v širším pojetí vytváří prostor pro získávání prožitků ze čtení a základů čtenářských dovedností, jako je například vizualizace, předvídaní či hledání souvislostí. Rozvoj těchto dovedností se cíleným a promyšleným přístupem k jejich utváření v raném věku, jež umožňuje také aplikaci získaných dovedností do běžného života dítěte, stává přirozeným a nenásilným procesem.

V rámci inspekční činnosti navštívila ČSI 31,1 % z celkového počtu MŠ, a bylo realizováno celkem 1.995 inspekčních hospitací. Ve 174 mateřských školách proběhlo podrobnější tematické šetření, v jehož rámci bylo realizováno 364 rozhovorů s pedagogickými pracovníky a 348 tematicky zaměřených pozorování výuky.

Dle zprávy se inspekční hodnocení se zaměřilo na aktivity z následujících oblastí RVP PV:

- a) Klíčové kompetence – ovládání dovedností předcházející čtení a psaní; schopnost využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se dítě běžně setkává (knížky, encyklopedie, časopisy, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.).
- b) Dítě a jeho psychika – rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních

(výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka.

- c) Dítě a společnost – seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije, vytvoření základů pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat, rozvoj společenského i estetického vkusu.

Česká školní inspekce zjistila, že v 69 % navštívených škol byl rozvoj dovedností předcházejících čtení správně zahrnut v koncepčních materiálech a vzdělávacích cílech, dokonce v 72 % mateřských škol byla přijata v uplynulých třech letech konkrétní opatření, která podle názoru vedení MŠ mohou pozitivně přispívat k rozvoji předčtenářských dovedností. Konkrétní strategii vedoucí k cílenému zvyšování úrovně předčtenářské gramotnosti si stanovilo 31,5 % MŠ. Vedení 52,2 % MŠ aktivně motivovalo a podporovalo pedagogický sbor ke spolupráci na rozvoji předčtenářských dovedností dětí. Některé mateřské školy interně sledují a hodnotí předčtenářské dovednosti dětí (58,7 %). Hodnocení provádějí nejčastěji poslechem a pozorováním (96 % mateřských škol), hodnocením osobního portfolia dítěte (75 % mateřských škol), jiným způsobem hodnotí 40 % mateřských škol.

Dle zprávy je nejčastějším opatřením, jež bylo za účelem rozvoje předčtenářských dovedností dětí přijímáno, průběžné doplňování a rozšiřování školní knihovny (84 % MŠ).

Domnívám se, že pestrá nabídka knih je důležitá, avšak ne samospatitelná. Za daleko podstatnější považuji podporu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, která by dle mého názoru měla být klíčovou, protože vzdělání a informování učitelé mohou ve své práci k rozvoji čtenářské gramotnosti dětí přispět nejvyšší měrou.

Šetření České školní inspekce zjistilo, že pouze 32,1 % MŠ volilo jako jednu ze strategií rozvoje předčtenářských dovedností podporu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zaměřenou na oblast rozvoje předčtenářských či čtenářských dovedností.

Zpráva dále uvádí, že existuje velmi malá možnost zapojení mateřských škol v rozvojových projektech zaměřených na čtenářskou gramotnost. Cílené zapojování se do národních a evropských projektů bylo zjištěno pouze u 7 % navštívených mateřských škol.

Při hospitacích bylo Českou školní inspekcí zjištěno, že jsou zpravidla dobře využívány efektivní postupy, jež před zahájením četby pomáhají dětem vybavovat si jejich dosavadní zkušenosti a poté je porovnávat s obsahem textu. V průběhu čtení je zajišťována aktivita dětí. Také jsou realizovány činnosti vedoucí děti k reflexi obsahu předčítaného textu a k jeho tvořivému uplatnění v pracovních a výtvarných činnostech. Sluchovou i zrakovou perцепci, převyprávění děje a rozlišování grafických znaků i symbolů většina dětí zvládá, problém jim však dělá zaujmout k vyslechnutému textu svůj postoj a vyvodit z něj poučení pro život. Česká školní inspekce proto doporučuje zaměřit pozornost na rozvíjení schopnosti dětí předvídat, jak by mohl text pokračovat a hodnotit na základě pedagogem kladených otázek.

Spolupráci s rodinou cíleně zaměřenou ke zlepšování úrovně získávání předčtenářských dovedností rozvíjelo 52 % mateřských škol. Nejčastěji šlo o domluvu s rodiči, že budou dítěti číst, konzultace o metodách, jak čtenářské dovednosti rozvíjet, organizování různých čtenářských akcí a odborných seminářů pro rodiče.

Bylo zjištěno, že z důvodů nízké úrovně technické vybavenosti, malé připravenosti pedagogů a nedostačující informovanosti o vhodném SW pro daný věk, jsou zřídka, nesystematicky a s malou účelností využívány IT.

V závěrech pro předškolní vzdělávání zpráva mimo jiné uvádí, že... „úroveň a kvalita školních strategií v navštívených MŠ byly významně ovlivněny skutečností, že neexistuje jasné centrální vymezení strategických cílů pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti ani v rámci státních školních politik ani v RVP PV. Pro další rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti chybí metodiky a nabídka dalšího vzdělávání k této problematice, které by mohly plně uspokojit prokazatelně vysoký zájem vedení škol i pedagogických pracovníků o získání ucelených a správných informací.

Všechny navštívené MŠ vedly děti k pozitivnímu přístupu ke knize, k četbě a k aktivnímu prožití příběhu, které přispívají k rozvoji předčtenářských dovedností dětí.

Snaha o zohlednění vzdělávacích potřeb každého dítěte a podle toho volby adekvátních vyučovacích strategií je v předškolním vzdělávání na velmi dobré úrovni.

Výsledky korelační analýzy ze souboru 1995 hospitací v navštívených MŠ ukázaly, že nejvýznamnějšími faktory kvality podpory rozvoje dovedností pro čtení jsou kvalifikovanost pedagogických pracovníků a možnost specializovaného vzdělávání, účast a zapojení školy v rozvojových projektech a schopnost pedagogických pracovníků propojit vzdělávací činnosti s reálným prostředím. Nízká úroveň v těchto charakteristikách v konečném důsledku představuje rizika skupinové a především individuální neúspěšnosti dětí v hodnocené oblasti. Dalšími významnými faktory jsou velikost třídy a převážně nižší informační gramotnost pedagogických pracovníků dlouhou pedagogickou praxí“ (ČŠI, 2011, s. 11).

Při rozhovorech s kolegyněmi z různých mateřských škol neustále zjišťuji, že informovanost o možnostech rozvoje čtenářské gramotnosti je nedostatečná a povědomí o využití metod kritického myšlení je zcela minimální nebo spíše žádné.

4.2 Izraelský výzkum o vlivu aktivit s e-knihou na rozvoj slovní zásoby a porozumění textu u dětí předškolního věku

Při pátrání po dosavadních mezinárodních výzkumech posledních let v oblasti pregramotnosti se zaměřením na porozumění textu se mi podařilo nalézt pouze izraelský výzkum zveřejněný v srpnu 2011 v časopise Evropský žurnál speciálního vzdělávání (European Journal of Special Needs Education) v článku s názvem Vliv aktivity s e-knihou na slovní zásobu a porozumění příběhu (The effect of activity with e-book on vocabulary and story comprehension). Článek jsem si sama přeložila z angličtiny. Uvedený výzkum prováděli Adina Shamir, Ofra Korat and Inessa Shlafer z Pedagogické školy (School of Education) Univerzity Bar-Ilan ve městě Ramat Gan v Izraeli.

Studie probíhala v mateřských školách a zkoumala účinnost aktivit s elektronickou knihou na rozšíření slovní zásoby a na porozumění textu u předškolních dětí od pěti do sedmi let, a to celkem u čtyř skupin dětí. Dvě skupiny byly experimentální. Jednu z nich tvořily děti s rizikem specifických poruch učení (SPU), druhá byla složená z dětí, jejichž vývoj probíhal typickým způsobem. Současně byly

sledovány dvě kontrolní skupiny dětí, jedna opět s riziky specifických poruch učení a druhá složená z dětí vyvíjejících se typickým způsobem. Obě kontrolní skupiny dětí s elektronickou knihou nepracovaly, ale účastnily se pouze běžného programu mateřské školy.

Elektronické knihy jsou digitální verzi tištěných dětských knih, využívají však multimediální prvky, například animaci, hudbu, zvukové efekty, osvětlení textu, komentář a další, které mohou podpořit porozumění textu i orientaci dítěte na knihy jako takové, na tištěné znalosti. Do elektronické knihy, která byla v této studii použita, byla přidána animovaná postavička, která vysvětlovala různé možnosti aktivace textu. Interaktivní režim inicioval hlasité čtení tištěného textu. Hudba, vizuální a filmové efekty zdramatizovaly detaily příběhu. V nabídce byly celkem tři interaktivní režimy:

- **pouze čtení** – vypravěčem byl nahlas čten tištěný text a byly aktivovány automatické dynamické vizuální efekty na podporu čtení,
- **čtení se slovníkem** – vždy po odvyprávění celé jedné strany se na obrazovce objevilo deset obtížnějších slov, která byla doplněna o ilustrativní otázky a vypravěčem postupně zřetelně vyslovena,
- **čtení příběhu a hra** – zde byla vždy po přečtení celé jedné strany kliknutím na postavu, předmět nebo slovo umožněna jejich aktivace a zahájení komunikace mezi nimi, což mělo přispět k lepšímu porozumění příběhu.

Každé dítě absolvovalo při práci s e-knihou celkem šest sezení, vždy dvě v každém ze tří režimů. Jedno sezení trvalo 20 – 35 minut. Předem bylo dětem vysvětleno, jak program funguje, a byly upozorněny, aby pozorně sledovaly obrázky a také text.

Každá strana obsahovala velký barevný obrázek (naskenovaný z originální tištěné knižní verze), který pokrýval půl strany, a tři až pět vět, které dohromady neměly více než 40 slov. Na každé straně bylo maximálně pět automatických dynamických vizuálních efektů, aby se zabránilo přílišnému odvádění pozornosti od textu. Současně se čtením vypravěče byly v textu zvýrazňovány fráze. Ukázalo se, že tato synchronizace pomáhá dětem sledovat psaný text, což je dovednost, která pravděpodobně podporuje asociaci dítěte tisku se čtením. Děti měly možnost šipkami postupovat dopředu, či se libovolně v textu vracet a také zopakovat jeho poslech. Tímto je stimulována orientace na čtení.

Posuzování úrovně porozumění, které je kognitivně náročnější než pouhé osvojování si nových slov, probíhalo metodou převyprávění ve fázi po práci s knihou. Zkoumány byly pouze dvě experimentální skupiny (s riziky a bez rizik specifických poruch učení), jež s e-knihou pracovaly. Děti měly za úkol vyprávět příběh podle jeho tištěné podoby, která obsahovala tentýž text a ilustrace jako kniha elektronická. Z vyprávění byl pořízen zvukový záznam, doslovně přepsán a následně bylo analyzováno, nakolik se verze dítěte podobá po obsahové stránce verzi originální.

Celkové výsledky výzkumu nebyly příliš přesvědčivé. Dle očekávání vykazovaly lepší výsledky v porozumění textu děti bez rizika specifických poruch učení než děti s riziky SPU. Ze studie vyplývá, že e-kniha jen velmi málo napomohla pochopení hlavních myšlenek textu u obou skupin, i když mírnou oporu jim poskytla. Výzkumný tým se na základě zkoumání domnívá, že čtení nahlas z tištěné knihy může umožnit dospělým klást větší důraz na jednotlivé části příběhu, což podporuje pozornost a porozumění. Tento rys může i dobře navržená e-kniha postrádat. Myslí si proto, že učení cílené na porozumění textu by v případě čtení e-knihy bylo vhodné koordinovat se slovním doprovodem dospělého. Zmiňují výzkumy De Jonga a Buse, kteří zjistili, že u předškolních dětí lépe podporuje porozumění textu čtení příběhu v tištěné podobě dospělým než práce s e-knihou (Shamir, Korat, Shlafer, 2011).

Domnívám se, že hlasité předčítání, jeho význam a hodnotu nelze ničím nahradit a výzkumy tomu také nasvědčují. Svou úlohu jistě sehrává i přímý kontakt s předčítajícím dospělým a také jeho četba s výrazem, jež nemůže žádná e-kniha autenticky napodobit, citové prožívání dítěte při četbě, možnost dítěte ptát se, reagovat na text, komunikovat, ale také možnost dospělého využívat různých výrazových prostředků, okamžitě reagovat na odezvy a reakce dětí, na úroveň jejich pozornosti apod.

Pokud se týká slovní zásoby, výzkum sledoval a poté porovnával všechny čtyři zkoumané skupiny. Projevilo se výraznější zlepšení pouze u dvou skupin dětí, které s e-knihou pracovaly, a to jak u dětí s rizikem specifických poruch učení, tak u dětí typicky se vyvíjejících. Navíc skupina dětí s riziky specifických poruch učení prokázala větší rozšíření slovní zásoby než kontrolní skupina bez těchto rizik. Ukazuje se, že by práce s elektronickou knihou mohla být efektivním nástrojem pro rozšiřování slovní zásoby jak u dětí s rizikem specifických poruch učení, tak i u dětí bez těchto

rizik. Za důležité autoři považují i fakt, že i děti znevýhodněné specifickými poruchami učení jsou evidentně schopny udělat pokrok v rozvoji slovní zásoby pomocí kratších motivujících aktivit s elektronickou knihou a že tuto metodu lze využít jako jeden z mnoha způsobů obohacování jejich slovní zásoby a seznamování se s neznámými slovy. Autoři uvádějí, že efektivita e-knih spočívá v kombinaci vícenásobných reprezentací textu, hlasu, obrázků a animací, což pravděpodobně děti s riziky specifických poruch učení potřebují pro udržení koncentrace. Interaktivita vytváří aktivnější situace pro učení a zamezuje výpadkům pozornosti (Shamir, Korat, Shlafer, 2011).

E-knihy by zřejmě mohly být využívány jako jeden z mnoha způsobů rozvoje slovní zásoby u dětí předškolního věku. Vyžaduje to ale dle mého názoru jejich kvalitní přípravu a odborné zpracování, aby měly odpovídající a požadovanou úroveň pro naplnění očekávaných cílů. Výraznější vliv na rozvoj porozumění textu však nebyl výzkumem potvrzen.

5 PRÁCE S KNIHOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Je nepochybné, že kniha patří k již tradičním významným prostředkům výchovy i vzdělávání. V předškolním věku je její význam snad ještě vyšší, protože právě v tomto období můžeme přivést děti k lásce ke knize a k jejímu chápání jako příjemného společníka, zdroj zábavy, ale také jako významný zdroj informací.

5.1 Kniha ve vzdělávacím procesu

Kniha znamená pro dítě vstup do kulturního světa. První zájem o knihu připoutává její výtvarná stránka. A to jak obrázky a ilustrace, tak i zvolený formát, obálka, grafická úprava a celkový design – typ publikace. Důležitá je také všudypřítomnost dětské knihy v mateřské škole. Děti si rovněž mohou přinést své oblíbené knihy z domova, mohou je nejdříve osobně prezentovat v ranním kruhu, potom učitelka může část textu přečíst a v knižním koutku si ji pak děti prohlížejí individuálně. Knihu, kterou přinese učitelka do koutku, je nejdříve dobré dětem ukázat, zmínit se, o čem je, upozornit na její zajímavost nebo zvláštnost, případně slíbit, že si ji budeme číst atp. Ideální je, když se nám podaří do čtenářského koutku zajistit knihu, která se

nám tematicky hodí k právě realizovanému projektu či tématu. Pokud v dítěti vznikne během předškolního věku návyk potřebovat knížku pro radu a také pro svou pohodu, udělali jsme maximum pro jeho budoucí gramotnost (Gebhartová, 2011).

Dítě v předškolním věku potřebuje ke svému zdárnému vývoji množství pestrých podnětů. Záleží na vyspělosti dítěte, dosažené úrovni jeho rozvoje a také na formě, jakou podněty předáváme. Dítě záměrně neučíme číst a psát, ale reagujeme na to, když se o to samo zajímá a chce se samo něco naučit. Je nutné respektovat individuální tempo rozvoje každého jedince (Kramplová, Potužníková, 2005).

V praxi se mi velmi osvědčilo pracovat s knihami pravidelně u každého probíraného tématu. Nejdříve jsem přinášela do mateřské školy své knihy, časopisy, atlasy a encyklopedie, v nichž jsme vyhledávali a četli si informace, někdy jsme si knihy půjčili také v knihovně. Děti nyní již berou jako samozřejmost, že i bez vyzvání nosí z domu své knihy, které se tématu týkají, vyhledávají si v časopisech články i obrázky a nosí je do mateřské školy, kde si je společně čteme, ukazujeme, diskutujeme o nich, děláme si z nich výstavku, porovnáváme různé zjištěné informace. Děti velmi rády samy prezentují ostatním, co nového se jim podařilo k tématu ještě zjistit, mají pocit důležitosti, protože všem podnětům věnujeme pozornost, nové informace si děti „zapisují“ či zakreslují do myšlenkové mapy k tématu, kterou míváme na tabuli, těší je zájem a ocenění jejich snahy. Motivuje a podněcuje je to k další aktivitě a také k chápání významu knih.

5.2 Kniha jako prostředek výchovy

„V procesu výchovy se dítě začleňuje do lidské společnosti tím, že si hledá vazby ke svému okolí a orientuje se v situacích, do kterých se postupně dostává a učí se je řešit. Dítě hledá analogie pro své jednání a pro vytváření mezilidských vztahů, promítá si svoje představy a zkušenosti a snaží se najít vzor, se kterým by se mohlo identifikovat a který by mu svým postojem ke světu, svým jednáním také napověděl při řešení problémů, které jsou pro ně přes svou jednoduchost velmi složité. Protože dítě živý vzor k přímé nápodobě ve svém okolí často nenachází, přebírá tuto roli umělecké dílo. ... I když základním projevem dětství zůstává hra, v níž jsou první vlastní zkušenosti a výsledky myšlení úzce spojeny s pohybovou aktivitou, se slovesnými a hudebními

projevy i s jeho výtvarnými pokusy, vystupují mezi výchovné prostředky stále zřetelněji specifické možnosti uplatnění jednotlivých druhů umění. Mezi nimi má svoji primární, nezastupitelnou funkci literatura“ (Opravilová, 1984, s. 3).

K literární komunikaci jsou děti od útlého věku velmi vnímavé. Prostřednictvím knihy mohou poznávat sebe i okolní svět, rozvíjet fantazii, estetické a etické cítění, rozšiřovat si slovní zásobu. Kniha obohacuje zkušenosti dětí a rozšiřuje jejich obzory, je především zdrojem citových zážitků, proto k ní děti mají velmi pozitivní vztah. Její nápaditost vyhovuje přirozené dětské citovosti a zvědavosti. Na citových zdrojích je závislý rozvoj inteligence. Vlivem citového zaujetí se rozvíjejí dětské zájmy, motivace i vyšší potřeby. Nejvýraznější výchovný vliv literatury na dítě však spočívá ve vytváření mravních postojů, a to zejména tím, že mu umožňuje v umělecké podobě prožívat a učit se chápat dobro a zlo. Kniha má mnoho výchovných funkcí, jež komplexně ovlivňují dětskou osobnost. Je to např. funkce poznávací, která uspokojuje poznávací potřeby dítěte a rozvíjí jeho kognitivní schopnosti, esteticko-výchovná funkce, jejíž aspekty byly zmíněny výše. Kniha je pro děti popudem k přemýšlení, má vliv na jejich názory a celkový kulturní vývoj (Opravilová, 1984).

V současné době je kniha v rodinách často vytlačována počítači a televizí. Přitom neopakovatelné zážitky z četby jsou nenahraditelné a často dokáží v dítěti zanechat hlubokou stopu, protože dítě je prožívá svou specifickou emocionalitou. Často bývá příběhy naprosto pohlceno, ztotožňuje se s hrdiny, vytváří si etické postoje, příběhy mu pomáhají orientovat se ve složitém světě vztahů. Mnoho rodičů podceňuje také dětmi velmi oblíbené hlasité předčítání na dobrou noc. Přitom je to příležitost nejen k vytváření a upevňování vzájemných vztahů, kdy dítě s rodičem zažívá příjemné chvíle, pocit, že mu rodič věnuje svůj čas a pozornost, ale čtení před spaním děti uklidňuje, učí je poslouchat a soustředit se, pamatovat a představovat si, přemýšlet a formulovat. Kniha má také nesporný význam při rozvoji řeči a slovní zásoby.

5.3 Literární výchova a literární text ve vzdělávací nabídce mateřské školy

Termín literární výchova RVP PV neužívá, přesto je tato výchova přirozenou součástí obsahu vzdělávacích oblastí. Je chápána zejména jako „součást životně

důležitého procesu rozvoje řeči a jazyka dítěte, včetně kultivace jeho komunikativních schopností a sociálně kulturního chování“ (Gebhartová, 2011, s. 7).

„Termín literární text označuje stylistickou a obsahově estetickou kvalitu na rozdíl od textů instruktážních nebo věcných...Literární text a kniha jako celek se mohou stát významným integrujícím činitelem zábavné „práce“ v mateřské škole. ...Literární text, pokud je interpretován učitelkou nebo je jinak ozvučený, může přispět k rozvíjení všech klíčových kompetencí dítěte předškolního věku. Svým emočním nábojem a jazykovou vybaveností se může uplatnit ve všech vzdělávacích oblastech, zejména však v oblasti Dítě a jeho psychika, kde je správně volené slovo nenahraditelné. Osvojením řeči, chápáním významu slov a mluvního projevu druhého, posléze pak akceptováním obrazné, nejen sdělované řeči, a nabytím předpokladů k dovednosti čtení vstupuje totiž dítě do kulturního světa“ (Gebhartová, 2011, s. 8).

Gebhartová (2011) zdůrazňuje důležitost propojení literární a výtvarné výchovy, protože v současné době je spíše přeceňován vliv výchovy výtvarné z důvodu její větší názornosti a dětem vlastní výtvarné kreativity, a naopak nedocení významu literární výchovy pro rozvoj dětské tvořivosti a fantazie, nutnosti rozvíjení i abstraktnější představivosti související s vývojem psychiky a řeči, což je významné zvláště pro vyjadřování a komunikaci dítěte.

Pro nejmenšího čtenáře je kniha zrcadlem, ve kterém se odráží skutečný okolní život, kde se setkává se skutečnými lidskými vztahy, postoji, city, názory a konáním. I když zatím samo nečte, jen poslouchá, co mu čtou dospělí, dovede již chápat svět, popisovaný autorem s intenzitou vnímavé dětské duše. Do dětského vědomí se otiskují lidské vztahy zobrazené v příbězích. Děti díky tomu chápou pojmy dobra a zla, osvojují si vzory jednání, vzniká u nich pocit povinnosti a zodpovědnosti. Důležitou úlohu sehrává zejména vhodný výběr textů pro konkrétní věkovou skupinu dětí.

5.4 Zásady práce s knihou a literárními texty v mateřské škole

Vzhledem ke specifickým charakteristikám psychického vývoje dětí předškolního věku je důležité při práci s knihou v mateřské škole dodržovat určité zásady.

Oprailová (1987, s. 8) uvádí, že „...prostřednictvím zážitků z vnímání uměleckého díla směřujeme vždy k obohacení estetického citění dětí, umocňujeme schopnost citového života vůbec. Dáváme dětem širší podněty pro estetickou aktivitu, vedeme je k percepci i ostatních druhů umění, pěstujeme jejich vkus a divácké návyky, smysl pro výběr a hodnocení kulturních zážitků, rozvíjíme podněty pro rozvoj vlastních vyjadřovacích schopností i schopnost uvědomovat si umělecké i životní zkušenosti. Proto by právě v době, kdy je dítě mimořádně tvárlivé, měl nad prakticko-utilitárním zřetelem výchovného využití převažovat takový směr práce s literaturou, v němž převládá snaha vytvářet schopnost kultivovaně vnímat slovesné dílo. Přitom do kultivovaného vnímání zahrnujeme nejen citové aspekty, ale i aspekty poznávací. Mělo by tedy jít vždy o moderní, náročnější a komplexně pojatou práci s knihou.“

Dítě předškolního věku potřebuje prostředníka, který mu pomůže objevovat krásu uměleckého díla. Tuto úlohu přebírá v mateřské škole učitelka. Základním předpokladem její úspěšné práce je **vhodně vybraný text**, a to vzhledem k věku, rozumové vyspělosti i úrovni jazykové kultury daných dětí. Navazujeme na jejich předchozí posluchačské zkušenosti v rodině i v mateřské škole. Zpočátku pracujeme s jednoduššími a kratšími texty, postupně s texty náročnějšími. Texty by měly být tematicky zajímavé, jazykově i literárně kvalitní, při jejich uvádění se učitelka snaží o vytvoření vhodné atmosféry a citovost prožitku, dbá na přiměřenost, umírněnost, lidský i pedagogický takt. Obsahově smutné texty a texty vyvolávající negativní emoce by měly být jen krátké, měly by být předškolním dětem předkládány jen zřídka, a to vždy ve vhodné situaci. Nemělo by následovat dlouhé mentorování, ale spíše naznačení optimistického závěru. Při výběru textu je také vhodné dle jeho charakteru zvážit, zda jej předložíme celé třídě současně, či jen menší skupince, nebo jej využijeme k individuální práci s jednotlivci. Zohledňujeme také návaznost na předchozí či následující činnosti. S dětmi, které se špatně soustředí, narušují poslech, či jen pasivně poslouchají, je vhodné pracovat individuálně a postupně se snažit vyhledávat texty, které zaujmou jejich pozornost. Předkládané texty musí učitelka dobře znát a předem promýšlet, výrazně a citlivě je reprodukovat, poskytnout dětem hodnotný prožitek, hodnotit s dětmi jednání hrdinů, apod.

V předškolním věku je důležitý také **vztah slova a obrazu v dětské knize**. Ilustrace dítěti zprostředkovávají cestu k umění, umocňují slyšený text, pomáhají naplňovat slovo konkrétním obsahem, dávají mu určitý smysl, rozvíjejí představivost a fantazii, vyvolávají u dítěte citovou odezvu. Práce s ilustrovanou knihou vede k hlubším

a trvalejším prožitkům, lepšímu chápání obsahu a smyslu textů, k seznamování s výtvarnými projevy různých ilustrátorů. Umělecké ilustrace posílí u dětí zážitek o nový druh umění a mohou probudit zájem o něj, ilustrace v naučné literatuře mají význam vysvětlovací a ujasňovací, přispívají k rozumovému poznání.

K textům a ilustracím se učitelka může opakovaně vracet a využívat je i v dalších činnostech. Opakované návraty jsou žádoucí, protože umožňují plné pochopení díla, jeho estetické zažití a osvojení si všech informací. Po určité době jsou vhodné rozhovory nad knihou, při kterých si lze ověřit, co na děti nejvíce zapůsobilo, co si zapamatovaly a vybavují ve spojitosti s ilustrací.

Práci s knihou je nutné dobře promyslet i metodicky. Přednostně užíváme metody, které podporují aktivitu, iniciativu a tvořivost dětí, protože aktivní účastí děti získají více než pouhým pasivním poslechem. Klademe jim podnětné otázky k textu i k ilustracím, vybízíme děti k vymýšlení jiného řešení situace, jiného dokončení děje, podporujeme je ve výtvarném, hudebním či pohybovém vyjádření prožitku z poslechu literárního díla. Učitelka může promyslet další možnosti využití textu, např. ve hře, recitace, reprodukce, hledání rýmových slov, rozhovory nad knihou, přirovnávání děje k podobným reálným situacím či zážitkům v životě, porovnávání obrázků i textů apod. K setkání s literárním dílem by měla učitelka děti účinně a vhodně motivovat (Strnadová, Bičišťová, Veberová, 1989).

„Nejvíce se osvědčují následující motivační prvky:

- *využití momentálního emocionálního rozpoložení dětí,*
- *připomenutí zajímavých zážitků a podnětů ze života dětí v mateřské škole, doma, na vycházce, na výletě,*
- *zařazení poslechu vhodné hudební ukázky,*
- *navázání na prohlížení ilustrací v knihách,*
- *překvapení dětí novou knihou nebo nahrávkou literárního textu,*

- *předložení zajímavé pomůcky, která text navodí, doplní a zvýrazní (nesmí však odklonit pozornost jiným směrem),*
- *účinnou motivací pro děti je zájem, radost a nadšení jejich učitelky“* (Strnadová, Bičišťová, Veberová, 1989, s. 24-33).

V předškolním věku má prioritní roli hlasité předčítání dětem. Důležitý je výběr vhodných knih, které mohou rozšířit znalosti dětí a jejich slovní zásobu. Čtení by mělo být interaktivním procesem, aby bylo efektivní. Tomu mohou napomoci právě metody kritického myšlení, které popisují v kapitole 6.3. Ve své praxi jsem si ověřila, že děti intenzivně reagují již v průběhu čtení příběhu, všímají si více detailů a reagují čteněji, než v případě, kdy musí vyslechnout nejdříve celý text. Pokud pedagog rozčlení text do logických částí a přerušuje čtení, má možnost v průběhu četby ihned vyjasnit nejasná slova či obtížné části textu, klást dětem otázky na porozumění a předvídání, vést je k hledání souvislostí. Velmi tím přispívá k celkově lepšímu pochopení textu. To jednoznačně prokázal také můj výzkum porozumění textu u pětiletých dětí, který popisují v praktické části diplomové práce.

Šafránková (2010) uvádí, že pro rozvoj kritického myšlení a povědomí o procesu čtení je vhodné rozčlenit práci s knihou do tří fází (viz třífázový model učení, který popisují v kapitole 6.2):

- aktivity před četbou
- aktivity při četbě
- aktivity po četbě

V první fázi, než začneme knihu hlasitě číst, můžeme představit název, autora a ilustrátora, ukážeme dětem obálku a ilustrace, můžeme poukázat na nějakou souvislost mezi příběhem a vlastní zkušeností dětí, seznámit děti s informacemi, které jsou důležité pro pochopení děje, seznámit je s hlavním hrdinou a dalšími postavami, s místem, kde se děj odehrává, zjišťujeme předchozí znalosti dětí o tématu, klademe jim otázky na předvídání, o čem by asi příběh mohl být, jaké asi budou hlavní postavy. Předvídání vyžaduje zapojení vyšších hladin myšlení a rozvíjí čtenářské strategie. Vhodné je také říct dětem cíl či důvod čtení a naslouchání, aby se na něj mohla zaměřit jejich pozornost.

Ve druhé fázi je vhodné udržovat s dětmi oční kontakt, všechny děti mají na knihu při čtení dobře vidět, protože jim ukazujeme obrázky, které jim napomáhají správně pochopit text. Ptáme se dětí, jak chápou některá obtížná slova, objasňujeme jejich význam. Při plynulé a dramatické četbě pracujeme s hlasem, používáme mimiku, zdůrazňujeme významné části v textu a emoce. Text si předem rozdělíme na logické části, určíme si, kde je vhodné četbu přerušit a klást dětem otázky, srovnáváme děj příběhu s předpověďmi dětí, vzbuzujeme u dětí zvědavost, komentujeme vše zajímavé, diskutujeme. Připadá-li nám to vhodné, můžeme si text i mírně upravit, vynechat některá slova, nahradit je jinými, změnit slovosled apod.

Ve třetí fázi je důležité ponechat dostatek času na diskusi s dětmi, na kladení různých typů otázek, hledání souvislostí s vlastními zkušenostmi dětí či jinými texty. Po čtení je také vhodné dát dětem knihu k prohlížení, k zařazení do čtenářského koutku apod. Jako další rozšiřující aktivity prohlubující porozumění textu můžeme zařadit například:

- opakované přečtení textu,
- čtení jiného textu na stejné téma,
- čtení jiného příběhu od stejného autora,
- reprodukci příběhu,
- dramatizaci příběhu nebo jen části děje,
- výtvarnou tvorbu motivovanou příběhem,
- pohybové a hudební aktivity motivované příběhem,
- vytvoření vlastní „knížky“ z ilustrací k příběhu apod.

Při rozvíjení čtenářských dovedností má hlasitá četba stěžejní význam. Pedagog zprostředkovává předškolním dětem text, informace a myšlenky, které si dosud nedokáží přečíst samy. Již od tohoto věku se děti učí nad textem přemýšlet, informace z textu dávat do souvislostí s vlastními zkušenostmi, porovnávat je a hodnotit. Proto je pečlivá a promyšlená příprava pedagoga na práci s knihou velmi významná.

6 PROGRAM ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ

Programu RWCT bych se v této práci chtěla věnovat zejména proto, že vychází z nejnovějších poznatků pedagogických a psychologických výzkumů a využívá metod aktivního učení, které dosud v předškolním vzdělávání běžně používány nejsou. Mnohé z těchto metod lze přizpůsobit předškolnímu věku a efektivně využít v edukačním procesu mateřské školy také při rozvoji předčtenářských dovedností. S těmito metodami jsem se prakticky seznámila na kurzech kritického myšlení „Čteme s nečtenáři“ v Praze pod vedením lektorek Mgr. Kateřiny Šafránkové a Mgr. Květy Krüger a také při hospitování v Mateřské škole V Úvalu o.p.s., na Weberově ulici, v Praze 5 – Motole, která s těmito metodami již několik let úspěšně pracuje. Druhým rokem také využívám metody kritického myšlení při práci se svou třídou v Mateřské škole v Hlučíně a tato práce se mi velmi osvědčuje. Děti jsou vedeny k větší aktivitě, ke kooperaci při skupinové práci, k vyjadřování svých názorů, samostatnému hodnocení apod. Jsem přesvědčena o tom, že vybrané metody kritického myšlení mohou významně napomoci rozvoji porozumění textu již u předškolních dětí, proto se jim věnuji i ve své diplomové práci. V praktické části ověřuji, zda jsou tyto metody pro předškolní věk funkční.

6.1 Program RWCT (Reading and writing for critical thinking)

Východiskem programu RWCT je pedagogický konstruktivismus, podle kterého je poznávání aktivní proces, poznání je výtvar, konstrukt. Jde o podněcování učících se k interaktivitě, sociální komunikaci a k tvorbě vlastních poznatků, poznatkových struktur a ke kritickému posuzování informací, přechod od „tebeučení“ k „sebeučení“. V konstruktivistickém pojetí výuky je dítě hlavním aktérem učení, je k němu vnitřně motivováno, aktivně pracuje se svou zkušeností a svými představami o všem, co souvisí s novým úkolem a obsahem, s novými informacemi a dalšími podněty, přemýšlí, objevuje, diskutuje, spolupracuje (Tomková, 2007).

Program RWCT popisuje tzv. čtenářské vývojové kontinuum od Bonnie Campbell Hill, tj. určitá vývojově odpovídající očekávání. Čtenářský vývoj do 8 let dělí

do čtyř etap: předkonvenční (3 – 6let), vynořující se (4 – 6 let), rozvíjející se (5 – 7 let) a začínající (6 – 8 let). Tyto etapy uvádím v příloze diplomové práce č. 2.

Domnívám se, že i v českém prostředí by čtenářské kontinuum mohlo být užitečným pomocníkem pedagogů při individuálním hodnocení čtenářských dovedností dětí, proto jej ve své práci zmiňuji. Přínos kontinua by mohl dlít také v tom, že by pedagogům ukazoval, v jaké fázi se konkrétní dítě nachází a které strategie je vhodné v této fázi rozvíjet.

6.2 Třífázový model učení

Třífázový model konstruktivistického učení **E – U – R** má tři základní fáze: evokace, uvědomění si významu a reflexe. Jejich pomocí je udržována aktivní účast, podněcována bohatá diskuse, děti jsou povzbuzovány k tvorbě a kladení vlastních otázek, k vyjadřování vlastních názorů, je udržována motivace ke čtení, atmosféra, ve které jsou názory respektovány, rozvíjena schopnost dětí sžít se s hrdiny, vytvářeno prostředí pro úvahu nad tím, jaké hodnoty děti uznávají.

Evokace

- cílem je vzbudit zájem o téma, podnítit přemýšlení o tématu, o textu, prostředí, ve kterém se děj odehrává, o tom, co vše o tématu děti vědí, co už znají nebo si myslí, že ví, samostatně a aktivně si vybavují své dosavadní představy, zkušenosti, vědomosti a dovednosti. Vyjadřují bez obav i své pochybnosti či neznalosti. Mezi dětmi existují rozdílné zkušenosti i názorové rozdíly. Formulují se otázky, nejasnosti, předpoklady, co víme, co se chceme dovědět.

Uvědomění si významu

- děti se setkávají s novými informacemi a myšlenkami, které se vztahují k tématu (v této fázi např. čteme text s pauzami), propojují je s dosavadními zkušenostmi, hledají souvislosti, vyjasňují si nejasnosti, kladou si další otázky, diskutují, vnímají názory a postoje jiných dětí ve skupině. Úkolem této fáze je udržet zájem dětí vyvolaný ve fázi evokace a podnítit je, aby sledovaly, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků. Vracejí se např. v četbě k tomu, čemu nerozuměly, kladou otázky apod.

Reflexe

- cílem fáze reflexe je výměna názorů, vyjadřování aktuálního porozumění tématu, uvažování nad tím, co nového se děti naučily. Propojují nové poznatky se zkušenostmi z evokace, dále třídí, sjednocují, nové poznatky si upevňují. Rekonstruuji svá dosavadní vědomostní schémata a vytvářejí si nová, své nové porozumění problému a souvislostí vyjadřují vlastními slovy, odpovídají si na své úvodní otázky.

Aktivita učitele v tomto modelu nespočívá v pouhém předávání hotových informací dětem, ale v podněcování dětí k vlastní aktivitě, k jejich povzbuzování k sebevyjádření, diskuzi, seznamování s různými názory apod. (Tomková, 2007).

6.3 Metody programu RWCT využitelné v edukačním procesu mateřské školy

V této kapitole popisují vybrané metody programu RWCT, které jsou dle mého názoru po přizpůsobení předškolnímu věku úspěšně využitelné v edukačním procesu mateřské školy a mohou být využity také při práci s knihou.

Metody vhodné pro fázi evokace

6.3.1 Brainstorming

Brainstorming znamená evokaci dosavadních zkušeností, všech informací, které děti o tématu již mají (např. řekni vše, co víš, nebo si myslíš o lese). Na počátku by měly být přijímány i nesprávné informace, tj. základní pravidlo – zaznamenává se vše. Učitelka by se měla co nejvíce zdržet vlastního projevu a nechat mluvit děti. Pozorně dětem naslouchá, povzbuzuje je k myšlení, může je usměřňovat tím, že se jich ptá na něco, o čem se ještě nediskutovalo.

Dovednosti rozvíjené metodou brainstorming:

- dítě se soustředí po stanovenou dobu na téma, drží se tématu
- bez zábran nabízí nápady
- přijímá všechny nápady bez kritiky

6.3.2 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je uspořádaný obraz našeho myšlení o tématu, graficky zachycuje a znázorňuje zkušenosti dětí – u předškolních dětí např. obrázky, umožňuje zvýraznění nejasností, prázdných míst, souvislostí, třídění, přeskupování. Umožňuje také vracet se k původnímu poznání, doplňovat a měnit informace. Myšlenkové mapy lze využít ve fázi evokace i ve fázi reflexe (jako prostředek shrnutí). Doprostřed plochy zapíšeme základní slovo či výraz, u něj začneme psát slova nebo výrazy, na které přijdeme v souvislosti s vybraným námětem. Zapisujeme všechny nápady dětí. Tyto nápady nehodnotíme, pouze je zaznamenáváme. Předškolní děti mohou nápady samy do mapy zakreslovat jednoduchým obrázkem, případně nalepovat vystřižené obrázky.

Dovednosti rozvíjené metodou myšlenkové mapy:

- dítě nalézá složky tématu
- třídí je, porovnává, rozhoduje, co k čemu patří, rozhoduje o nadřazenosti a podřazenosti složek tématu

Metody pro fázi uvědomění si významu

6.3.3 I. N. S. E. R. T.

„Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking“ - „interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení“ nutí děti porovnávat to, co už věděly, s novými informacemi a vede je k rozhodování se, čemu věří a čemu ne. Při čtení textu si označují jednotlivé informace podle toho, jestli jsou pro ně již známé, nové nebo nejasné, nebo v rozporu s tím, co si myslely. U předškolních dětí se doporučuje, aby nepoužívaly více než dvě značky. Jsou doporučeny: ✓ (Vím, že) a „?“ nebo „-“ (Nevěděl jsem, že). Ve fázi reflexe se k nim mohou děti vracet a sledovat, které údaje byly správné, ke kterým potřebují ještě více informací, které je potřeba opravit či doplnit.

6.3.4 Diskuse

Diskuse je určitá forma skupinové interakce, v rámci které se členové společně vyjadřují k otázce, která se jich všech týká, a vyměňují si různé názory. Musí mít určitá pravidla, učitel dává dostatečný prostor pro přemýšlení nad odpovědí, nehodnotí a nekomentuje vše, co děti řeknou. Děti se učí držet tématu, naslouchat, vyjádřit svůj názor. V mateřské škole musí být děti vedeny k dodržování pravidel diskuse – nechat domluvit druhé dítě, vyslechnout jeho názor, obvykle musí být děti k diskusi podněcovány vhodnými otázkami.

6.3.5 Vyprávění či výklad

Vyprávění či výklad mohou účinně, stručně a strukturovaně seznámit velkou skupinu dětí s tématem. Jde zde zejména o základní porozumění a zapamatování. Nevýhodou je, že rychle klesá pozornost dětí. U předškolních dětí by proto měl trvat jen nezbytně nutnou dobu. Vyprávění či výklad lze zefektivnit aktivizací dětí, např. pokládáním otázek.

Program RWCT vyčleňuje tyto **druhy otázek**:

- Otázky vyžadující doslovnou odpověď (např., Ve kterém městě se odehrává děj?)
- Otázky překladové – převodové (např. Představte si, jak hrdinové vstupují do jeskyně. Co slyšíte? Co vidíte?)
- Otázky interpretativní (např. Proč se to asi stalo?)
- Otázky aplikační (např. Znáš podobný příběh?)
- Otázky analytické (např. Proč to ta postava udělala? Co ji k tomu vedlo?)
- Otázky syntetické (např. Jak podle vás příběh skončí?)
- Otázky evaluační (např. Jak hodnotíte, jak se v příběhu zachoval Petr?)

Tyto druhy otázek využívá také metoda řízeného čtení.

Fischer (2004, s. 31) uvádí, že **dobré otevřené otázky** se vyhýbají pouhé možné odpovědi ano nebo ne, vyvolávají neklid mysli, provokují myšlení, hledání vysvětlení,

žádají uvážlivou odpověď, nebývají snadné, málokdy založené na jistotě, jsou produktivní, protože vytvářejí něco nového.

Fisher (2004, s. 28) dělí otázky dle funkce, kterou plní, na **otázky nižšího řádu**, tzn. otázky, které ověřují vybavování znalostí, zjišťují porozumění, zjišťují nesnáze, kontrolují učení a vedou k dalšímu učení, a na **otázky vyššího řádu**, které vedou děti k přemýšlení, vzbuzují zvědavost a zájem, zaměřují pozornost, zjišťují názory, pocity a zkušenosti, podněcují diskuzi. Otázky jsou takto rozděleny v souvislosti s Bloomovou taxonomií výukových cílů a úrovní poznání, která kognitivní cíle rozděluje do šesti úrovní obtížnosti. Otázky, které žádají od dětí **znalost** (např. Kdo... Co... Kde... Kdy... Jak?“), **porozumění** (např. „Co znamená...? Vysvětli to.“) a **aplikaci** (např. „Jaké jsou další příklady?“) vyžadují myšlení nižšího řádu. Myšlení vyššího řádu podporují otázky zaměřené na **analýzu** (např. V čem se veverka podobá kočce?), **hodnocení** (např. Která postava se ti v pohádce nejvíce líbila?) a **syntézu** (např. Jak by mohl příběh pokračovat? Jaký bys vymyslel závěr pohádky? Co bychom mohli udělat, aby...? Co si myslíš, že se stane, když...? Co způsobilo, že jsi překvapený, rozzlobený, šťastný...?

Jana Kargerová a Miroslava Škardová zpracovaly pro účely a podmínky české školy v rámci projektu s názvem Informatorium školy mateřské metodiku **čtyřfázového tvořivého dialogu s dětmi**. Čerpaly při tom ze zahraničních metodik Dawn Tankersley (2001) a Almy Flor (2003). V říjnu 2011 jsem se zúčastnila jejich semináře v rámci zmiňovaného projektu na téma Čteme s nečtenáři. Na tomto semináři jsem měla možnost zprostředkovaně se s materiály seznámit, ale bohužel jsem neměla k dispozici originály.

Lektorky Kargerová a Škardová uvedly, že tvořivý dialog je založený na vzájemné interakci učitele s dětmi, kdy učitel dětem v průběhu čtení pokládá různé otázky, které vedou děti k přemýšlení nad textem a umožňují jim přistupovat ke čtení aktivně. Tento tvořivý dialog obsahuje otázky kontrolní, na které lze najít odpovědi v textu přímo, a také otázky, které se táží na souvislosti mezi textem a zkušenostmi dětí, textem a jinými texty, na kontext apod. Otázky, které učitel dětem klade a které se navzájem prolínají, lze rozdělit do čtyř fází: popisné, osobního zkoumání, kritického porozumění a tvořivé (transformativní) fáze.

Popisná fáze

V průběhu této fáze se čtenář seznamuje s informacemi v textu, je podstatná také pro získání zájmu a navázání na předchozí poznatky dětí. Chceme-li se ujistit, zda děti pochopily obsah, je možné vyvolat diskusi otázkami typu: *Kdo? Kdy? Kde? Co? Jak? Proč?* Tyto kontrolní otázky klademe jako výchozí bod, abychom se ubezpečili o jistém společném východisku, ne konečném cíli. Ověřujeme si jimi, zda dítě dokáže reprodukovat hlavní myšlenku textu a zda chápe informace z textu. Otevřené reflektivní otázky, u kterých není předem známa odpověď, vybízejí děti k přemýšlení o příběhu a k vyjádření svého názoru.

Příklady otázek dle Kargerové a Škardové:

- O čem si myslíte, že je tento příběh a proč?
- Co se Vám líbilo (nelíbilo) v tomto příběhu?
- Jak byste popsali...?
- Proč si myslíte, že...?
- Kdo bude asi hlavním hrdinou příběhu?
- Co si myslíte, že je hlavním problémem, kterému musí hlavní postava čelit?

Fáze osobního zkoumání

V této fázi si děti propojují informace z četby s vlastními zkušenostmi, myšlenkami a také pocity. Tím se zvyšuje i porozumění čtenému textu. Děti proto podněcujeme k přemýšlení nad svým životem a souvislostmi s textem, podobností či odlišností.

Příklady otázek dle Kargerové a Škardové:

- Už jsi někdy...?
- Znáš někoho, kdo...?
- V čem se to podobá nebo odlišuje od tvého života?
- Co byste udělali, kdybyste byli na místě...?
- Jak byste se zachovali vy?
- Co bys poradil...?
- Viděli (udělali, cítili, mysleli jste si) jste již někdy něco podobného?

Fáze kritického porozumění

V této fázi jsou již děti schopny posunout se na úroveň kritické analýzy. Proto hlouběji analyzujeme čtený příběh, zkoumáme různé možnosti, posuzujeme jej

z hlediska vlastních hodnot, hovoříme o vlastních pocitech a zkušenostech, sledujeme věci z různých úhlů pohledu, snažíme se o racionální reflexi. Děti také srovnávají své původní představy o světě s novými informacemi z textu.

Příklady otázek dle Kargerové a Škardové:

- Proč si myslíte, že je (není) toto správné?
- Považujete to, co se stalo za spravedlivé?
- Co je důležité pro to, aby tato situace byla přijatelná, užitečná, zajímavá... pro všechny?
- Jak by se daly zlepšit podmínky...?
- Jaké by mohly být důsledky, kdyby postava v průběhu děje zvolila jinou alternativu nebo se zachovala jinak?

Tvořivá (transformativní) fáze

V této závěrečné fázi se na děti obracíme jako na hlavní hrdiny, podněcujeme je k zamyšlení nad tím, co mohou ve svém životě zlepšit a vést je k tomu, aby při svém rozhodování na tento cíl myslely.

Příklady otázek dle Kargerové a Škardové:

- Co můžete udělat, aby se splnily vaše přání a sny?
- Co byste chtěli ve svém životě změnit a proč?
- Co uděláš jako první krok?

Děti mají prostřednictvím Čtyřfázového tvořivého dialogu možnost porovnávat děj příběhu s vlastní zkušeností, odůvodňovat volbu svých jiných řešení, hovořit o svých pocitech apod. Tím mají možnost nahlížet na čtení z více úhlů pohledu a posilujeme u nich kritické myšlení.

V praxi jsem se přesvědčila o tom, že promyšlené a vhodné kladení otázek je pro děti velmi podnětné a domnívám se, že by se této problematice v souvislosti s prací s knihou v mateřské škole měla věnovat daleko větší pozornost, než je tomu dosud.

6.3.6 Řízené čtení

Cílem metody řízeného čtení je aktivně zapojit děti do procesu čtení. Text je předem promyšleně rozdělen na smysluplné části. Po přečtení dané části klademe dětem

otázky, především otevřené, na které děti nemohou odpovědět pouze ano nebo ne, a které nemají jen jednu správnou odpověď. (Např.: „Co se podle vás stane příště“ „Co si myslíte o...?“ „Co si myslíte o hrdinovi?“ „Co si myslíte o tom, co v příběhu udělal?“ „Co byste udělali dále?“)

Již před čtením pokládáme dětem otázky, o čem by text mohl být – usuzují na základě názvu, ilustrace..., čeho by si měly v textu všimnout atd., po každé přečtené části o textu diskutujeme – klademe jim otázky, které se týkají pochopení textu – co slyšely, jaké vzpomínky či pocity v nich četba vyvolala, jak si myslí, že bude děj pokračovat dále, vedeme je k zamyšlení nad textem. Děti jsou více motivovány, včas si vysvětlíme některé části textu, kterým děti případně dobře nerozuměly, jsou více podněcovány k přemýšlení a také si z četby zapamatují mnohem více informací.

Nehodnotíme vše, co děti řeknou. Hodnotící výroky (*Ano, to jsi řekl správně. Ne, to není dobře.*) je vhodné měnit za věty typu: „Kdo by chtěl ještě něco dodat?“ „Chcete ještě někdo Janu doplnit?“ „Co si o tom myslí ostatní?“ „Souhlasíte s tím, co řekla Tereška?“ Nebudeme-li používat hodnotící výroky, ale výzvy, budou děti komunikovat bez zábran.

Vhodné je dát dětem dostatek času na přemýšlení a formulaci odpovědi. Neodpovídáme hned za dítě. Také po odpovědi nepokládáme okamžitě další otázku, ale necháme dětem chvíli čas na přemýšlení o tom, co právě slyšeli.

6.3.7 Čtení s předvídáním

Rozvíjet strategii předvídání mohou již děti, které ještě neumějí číst nebo mají se čtením potíže. Pro práci s předškolními dětmi jsou vhodné knihy s obrázky. Dítě naslouchá hlasité četbě dospělého a propojuje si sluchové a zrakové vjemy. Učitel či rodič mohou při četbě na obrázku ukazovat popisované osoby, prostředí či události, aby dítěti ukázali, že text a obrázek spolu korespondují. Postupně si dítě samo začne obrázků více všimnat a vysuzovat z nich mnoho informací. Pokud ještě neumí číst, je to pro ně jedinečný zdroj informací. Naučí se z obrázků předvídat, o čem by mohl text být. Pedagog v mateřské škole by měl knihu dětem představit; sdělit jim název knihy, jejího autora i ilustrátora, hlavní postavu, prostředí, kde se děj odehrává. Může knihu před dětmi prolistovat a společně s nimi předvídat děj z obrázků.

Dovednosti rozvíjené metodou řízeného čtení:

- na základě analýzy textu a svých dosavadních zkušeností předvídá, jak by mohl text pokračovat, pro svá tvrzení nalézá důkazy v textu,
- porovnává svou verzi s novými poznatky v textu, rozpozná shody a odlišnosti,
- hledá odpovědi na otázky k jednání postav, věrohodnosti faktů apod.,
- rozvíjí vlastní představivost,
- zapojuje nejen rozumové, ale i smyslové vnímání,
- při skupinovém předvídání nebo předvídání ve dvojici naslouchá druhým a rozvíjí jejich nápady.

6.3.8 Čtenářské portfolio

Čtenářské portfolio napomáhá dítěti ke sledování vlastního úsilí, umožňuje dokumentovat dosavadní vědomosti a dovednosti a jejich rozvoj. Umožňuje dítěti spolupodílet se na hodnocení. V mateřské škole lze využít formu kresleného čtenářského deníku či portfolio, kde si děti zakládají své ilustrace ke knihám nebo textům, které vyslechly. Formou obrázků mohou znázornit či zaznamenat, co je v textu nejvíce zaujalo, co se jim líbilo, co považují za důležité. K obrázkům se děti mohou vracet např. po opakovaném vyslechnutí textu s odstupem času, mohou o nich hovořit, přemýšlet, co by do obrázku doplnily, co by v něm případně změnilly a proč.

Metody vhodné pro fázi reflexe

Z metod vhodných pro fázi reflexe vybírám ty, jež jsou dle mého názoru vhodné pro předškolní věk:

- **brainstorming** - shrnutí
- **myšlenkové mapy** – ověření původní koncepce
- **pracovní listy**, které mohou například ověřovat nově nabyté vědomosti
- **společná diskuze**
- **Vennův diagram**, který je tvořen dvěma i více částečně se překrývajícími kruhy. Může být využit pro přehlednější znázornění jevů a jejich styčných

oblastí (Krüger, Unzeitigová, 2007). V mateřské škole je vhodné použít jednoduchou verzi - pouze dva kruhy. Například můžeme s předškolními dětmi, které připravujeme na vstup do základní školy srovnávat, co má společného mateřská a základní škola (tyto jevy označíme v průniku), co je v nich rozdílné.

7 OSOBNOST DÍTĚTE

Hartl (2004, s. 169) definuje osobnost jako..., *celek duševního života člověka; nejvlastnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost, odlišnost od všech jiných.*“

Každá osobnost je svým způsobem chování a prožívání jedinečná a neopakovatelná, neexistují dva stejní jedinci.

„Pro pedagoga, který svým působením chce osobnost dítěte ovlivnit a utvářet, znamená tato rozmanitost náročnou práci, protože své působení musí jakoby filtrovat přes zvláštnosti každého jedince a být si vědom toho, že co se mu osvědčí v jednom případě, může dokonale selhat v případě druhém. Při poznávání osobnosti dítěte i při poznávání sebe sama pak musí hledat ty základní vlastnosti, které právě tuto osobnost nejsilněji ovlivňují“ (Dostál, Opravilová, 1985, s. 225).

Allen a Marotz (2002) v souvislosti s osobnostním a sociálním vývojem připomínají, že vlivem genetické výbavy, zdravotního stavu a faktorů spojených s vlivem prostředí se tempo vývoje u jednotlivých dětí výrazně liší.

Individuální přístup ke každému dítěti je proto nutný ve všech oblastech jeho rozvoje. Týká se tedy i rozvoje předčtenářských dovedností.

7.1 Dítě předškolního věku

Současnou definici dítěte stanovuje Úmluva o právech dítěte, která je součástí Sbírky zákonů České republiky pod číslem 104/91: *„Dítětem se rozumí lidská bytost mladší 18 let, pokud zletilost není zákonem stanovena dříve.“*

„Předškolní věk je vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 186).

Nástup do školy může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.

7.1.1 Vývojová specifika předškolního věku

Vágnerová (2000) uvádí, že pro předškolní věk je typické postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivit umožňujících dítěti uplatnit se a prosadit ve skupině vrstevníků. V této době se výrazně rozvíjí úroveň komunikace, osvojování norem chování, znalost obsahu rolí. Myšlení dítěte je prelogické (nerespektuje plné zákony logiky) a egocentrické, vázané na situační kontext a subjektivní dojem.

7.1.1.1 Vývoj poznávacích procesů ve vztahu k rozvoji předčtenářských dovedností

„Dítě vnímá, myslí a cítí, vyrovnává se se světem jinak než dospělý“ (Šimíčková Čížková, 2005, s. 77).

Vnímání převládá celistvé (synkretické). Dítě vnímá předmět jako celek, nevyčleňuje jeho části a nerozezná vztahy mezi nimi. Vnímá zejména předměty, jež mají vztah k činnosti a nápadné předměty, které upoutávají pozornost. Na vnímání má velký vliv stav analyzátorů, myšlení i individuální zkušenost dítěte. Vnímání je v předškolním věku neanalytické, subjektivní, je ovlivněno egocentričností, je vždy spojené s aktivní činností a experimentováním. Pasivní vnímání bez pohybové aktivity či řeči není přirozené pro dítě tohoto věku a je v rozporu s jeho vývojovými zvláštnostmi. Vnímání času a prostoru je ještě velmi nepřesné.

Do konce předškolního období by ale dítě mělo zvládnout pravolevou orientaci v prostoru i na ploše. Pokud se týká zrakového vnímání, mělo by rozlišovat základní i odvozené barvy (růžovou, fialovou, oranžovou, hnědou), rozlišovat tvary a velikosti, figuru na pozadí, zrcadlově obrácené tvary (konkrétní obrázky i abstraktní tvary, písmena „b, d, p“), skládat obrázky konkrétní (barevné i černobílé) a abstraktní.

Sluchem by mělo být schopno rozlišit zvuky pocházející z různých zdrojů (zvuk různých druhů aut, ptáků apod.), první hlásku ve slově, hlásku uprostřed a na konci slova, rozpoznat délku samohlásek, rozdíl mezi slabikami ba – pa, stejná a nestejná významově plnohodnotná slova (kos – koš, les – lež, holinky – hodinky, apod.), stejná a nestejná slova bez významu (např. nif – nuf), mělo by chápat rýmy, vytvářet jednoduché rýmy, skládat obrázky k sobě podle rýmů (pes – les, klíč – míč, apod.), vytleskat slabiky, rytmitizovat.

Paměť je ještě konkrétní a mimovolní, úmyslná paměť se začíná rozvíjet až koncem období, převládá mechanická paměť, ale již se také rozvíjí paměť slovně logická, která postihuje také vnitřní vztahy. Na konci období by si dítě mělo být schopno zapamatovat 6 – 8 obrázků.

Pozornost závisí na věku a temperamentových vlastnostech dítěte, ale také na druhu činnosti. Zpočátku je ještě velmi přelétavá a nestálá, ale soustředění se postupně zlepšuje a prodlužuje, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti.

Představivost je obohacována rozvojem vnímání. Dítě je již schopno souvisle reprodukovat pohádku či popisovat své zážitky, protože vybavování představ je již plynulejší. Dítě uplatňuje představivost ve hrách i v různých životních situacích, fantazijními představami si vysvětluje realitu. Jeho představy jsou často tak živé, že je dítě za realitu také považuje, neodlišuje je od skutečných vjemů. V předškolním věku roste záliba dětí v pohádkách, fantazijní představy děti uplatňují ve výtvarných činnostech.

Myšlení předškolního dítěte prochází výraznou vývojovou změnou. Po fázi předpojmového myšlení nastává dle Piageta fáze názorného, intuitivního myšlení, kdy dítě již přemýšlí v celostních pojmech, které vystihují důležité podobnosti. Pro dítě je důležité to, co vidělo a co u toho prožilo. Egocentrismus se projevuje i v myšlení. Dítě vše posuzuje ze svého hlediska, není si ještě schopno plně uvědomovat názor druhého. Zvládá třídění předmětů podle jednoho znaku, usuzuje na základě názornosti. Děti v předoperačním stadiu (dle Piageta od 2 do 7 let) jsou schopny zaměřit svou pozornost pouze na jeden aspekt situace. Na začátku předškolního období dítě dokáže identifikovat jednotlivé druhy věcí, ale ještě nechápe podstatné souvislosti mezi nimi, které je spojují do všeobecnější skupiny. Mezi 4. – 6. rokem se začíná prudce rozvíjet pojmové myšlení a dítě začíná chápat, že některé předměty můžeme pojmenovat společným názvem - květiny, zvířata apod. (Šimíčková Čížková, 2005).

Dle Vágnerové (2000) je poznávání v předškolním věku soustředěno na nejbližší svět a jeho pravidla. Myšlení je ještě velmi málo flexibilní.

Typické znaky myšlení dítěte v předškolním věku:

- **Egocentrismus**, tj. orientace na vlastní osobu, dítě vše posuzuje ve vztahu k sobě, ze svého hlediska, usuzuje na základě subjektivních preferencí, proto je

poznávání ještě nepřesné. Zpočátku se dítě nediferencuje od svého prostředí, později se považuje za střed veškerého dění.

- **Fenomenismus**, tj. fixace na nějaký obraz reality nebo představu o světě, kterou není dítě schopno opustit. Představa nemusí odpovídat vjemu.
- **Prezentismus**, tj. přetrvávající vazba na přítomnost, dítě chápe svět v daném okamžiku, bez vztahu k minulosti a budoucnosti.
- **Magičnost**, tj. tendence pomáhat si vysvětlovat realitu jejím dokreslením fantazií. Tím dochází k jejímu zkreslování. Předškolní dítě příliš nerozlišuje mezi skutečností a realitou.
- **Absolutismus**, tj. přesvědčení, že určité poznání má neměnnou platnost. Je to jeden z projevů dětské potřeby jistoty.
- S představivostí souvisí **eidetismus**, což znamená, že dítě obtížně rozlišuje mezi svými živými představami, které považuje za skutečnost, a objektivním světem. Dalším znakem dětského myšlení je **personifikace**, která znamená, že dítě dává lidské vlastnosti zvířatům a věcem.

V rozvoji slovní zásoby a **řeči** se odráží poznávací aktivita dítěte. Nastává druhé ptací období, kdy se děti ptají na příčinu: „Proč?“ V průběhu předškolního věku si dítě osvojí 2000 až 2500 nových výrazů, v šesti letech zná 3000 až 4000 slov. Řeč i gramatická správnost jazykového projevu se neustále zlepšuje. V úrovni myšlení a řeči se v průběhu předškolního věku objevují určité disproporce. Na začátku období řeč zaostává za myšlením. Dítě již zvládá nějakou činnost, ale nedokáže ji dosud pojmenovat. Počátkem druhé poloviny období v důsledku prudkého rozvoje řeči a řečové aktivity dítěte řeč předbíhá myšlení. Pro neznámé věci či situace si dítě často samo vymýšlí slova (Šimíčková Čížková, 2005).

Od tří let začíná dítě využívat **řeč** k regulaci svého chování – je schopno regulovat chování dle pokynu. Tříleté dítě vyslovuje hlásky často ještě nepřesně, hlásky někdy zaměňuje. Používá souřadná, koncem třetího roku již i podřadná souvětí, umí nějaké říkanky, obvykle často a rádo povídá. Zvyšuje se zájem o mluvenou řeč, dítě již vydrží delší dobu poslouchat čtený příběh (Langmeier, Krejčířová, 2006).

7.1.1.2 Emoční a sociální vývoj ve vztahu k rozvoji předčtenářských dovedností

Pro dítě v předškolním věku je největším zdrojem zážitků konkrétní činnost, radost mu přinášejí spontánní činnosti, rozvíjí se u něj smysl pro humor. Postupně ustupuje strach z cizích lidí a cizího prostředí, ale u staršího předškoláka se mohou objevit obavy z nereálných fantastických bytostí.

Začínají se rozvíjet **vyšší city**, které jsou výsledkem sociálního učení a má na ně vliv zejména vzor dospělého:

- **Sociální** – ve vztahu k dospělým, které zpočátku převládají, a k vrstevníkům. Vyrůstá potřeba kontaktu s vrstevníky, dítě potřebuje partnera ke hře. Dítě si také vytváří vztah k sobě samému – sebecit.
- **Intelektuální** (poznávací), které se projevují radostí z poznávání, z nových činností a zkušeností.
- **Estetické** – dítě prožívá příjemné pocity u všeho, co považuje za pěkné. Estetické city se rozvíjejí při vnímání hudby, pohádky, při výtvarných aktivitách.
- **Etické** – dítě již začíná chápat, co smí, co nesmí, co je dobré, špatné, správné, nesprávné. Dítě uspokojuje pochvala, při kárání může prožívat pocity viny.

Socializace dítěte probíhá především při hře, která je základní psychickou potřebou dítěte předškolního věku a také ukazatelem vývojové úrovně dítěte. Ve hře se začínají projevovat intersexuální rozdíly v herních aktivitách chlapců a děvčat. Formují se počáteční postoje (Šimíčková Čížková, 2005). Od pěti let si již děti začínají také uvědomovat, že oproti náhodě má význam vlastní úsilí.

Rozdíly mezi chlapci a dívkami se již v tomto věku mohou projevovat také ve výběru knih a v tématech, o která se děti zajímají, která si přejí, aby jim byla předčítána, vyhledávají je v dětských časopisech apod.

Dítě v předškolním věku již dokáže popsat, co má a nemá rádo. Dítě dokáže stále lépe ovládat a vyjadřovat své pocity, narůstá u něj schopnost empatie a porozumění prožitkům a myšlenkám druhých lidí. Dítě se učí vidět svět očima druhých v symbolických hrách. To se projevuje také v jeho zájmu o pohádky a příběhy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Stanovení cílů praktické části práce

Ve své diplomové práci se věnuji předčtenářské gramotnosti a možnostem jejího rozvíjení pomocí metod kritického myšlení, a také sledování porozumění textu u dětí předškolního věku.

Cíle praktické části se zaměřily na

- didaktickou aplikaci textů knihy Povídačky pro Klárku pro předškolní věk,
- práci s knihou v mateřské škole s využitím metod kritického myšlení,
- hledání vhodné metody pro sledování porozumění textu u dětí předškolního věku,
- zjišťování, jak může využití metod kritického myšlení při práci s knihou v mateřské škole ovlivnit porozumění textu u dětí předškolního věku,
- porovnávání výsledků skupiny dívek a skupiny chlapců.

8 INTERPRETACE TEXTŮ KNIHY JIŘÍHO STRÁNSKÉHO POVÍDAČKY PRO KLÁRKU Z HLEDISKA DÍTĚTE PŘEŠKOLNÍHO VĚKU

Pro svůj projekt práce s knihou jsem si zvolila titul Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku. Navázala jsem tím na svou bakalářskou práci, ve které jsem se zabývala životními osudy a literární tvorbou Jiřího Stránského, hodnocením jeho díla jako celku a analýzou knihy Povídačky pro Klárku. Zamýšlela jsem se také nad využitelností této knihy při předčítání dětem předškolního věku.

Rukopis Povídaček pro Klárku vznikl v neobvyklých podmínkách. Jiří Stránský je postupně psal v plzeňské věznici na Borech své osmileté dceři, které se po něm stýskalo, a odloučení nesla velmi těžce. Literárně přepracované dopisy vyšly knižně až v roce 1995 na popud Františka Nepila, který byl Stránského dlouholetým přítelem. V té době byla o původní české autorské pohádky pro mladší děti velká nouze.

Sedmnáct příběhů autor vkomponoval mezi úvodní a závěrečný dopis táty, který je námořním kapitánem na daleké plavbě. Povídačky si pohrávají s představivostí, dětským čtenářům umožňují naplnění jejich fantazijních představ, tužeb a přání. Autor

fantazijně dotváří reálné motivy, podporuje v dětech silný citový vztah k přírodě a živým tvorům, kteří často v povídkách vystupují jako ochočení přátelé dětských hrdinů. Jsou to i neobvyklá zvířata, která ochočit nelze nebo běžně ochočená nebývají. Například vrabčák, jelen, sova, holubice, orel, lvíče, bobr či červotoč. Zvířata jsou dětem společníky a kamarády, pomáhají jim při překonávání samoty a řešení různých složitých situací, dovedou mnoho užitečných věcí a napomáhají také pochopení, v čem se skrývá radost a krása vztahů k druhým lidem i k přírodě. Domnívám se, že právě zvířecí hrdinové a neobvyklé zápletky mají velký podíl na tom, že jsou příběhy tak přitažlivé i pro děti předškolního věku. Jako pozitivní vnímám také to, že Povídky působí dojmem, jako by je vyprávěl táta, který se svým dětem věnuje a vždy si na ně udělá čas, což u dnešních rodičů v současné uspěchané době nebývá vždy samozřejmostí. V knize se odráží touha po harmonickém rodinném životě, pocitu rodinné sounáležitosti a silný citový vztah Stránského k rodině, kterou považuje za jednu z nejdůležitějších hodnot. Uvědomuje si význam rodinného zázemí a také přátel v životě člověka. V povídkách se skrývá nenásilné etické poznání, zobrazují základní lidské hodnoty – lásku, pozitivní vztahy v rodině, pocit rodinné sounáležitosti, porozumění a tolerance, představa o harmonickém soužití člověka s přírodou. S těmito tématy se dle mého názoru a zkušeností dá s úspěchem pracovat již v mateřské škole.

Toto všechno jsou důvody, proč se domnívám, že milé příběhy s mužským vzorem citlivého otce, který mnoha dětem v neúplných rodinách chybí, jsou vhodné i pro předškolní děti a nabízejí velký potenciál k pozitivnímu ovlivnění jejich budoucích čtenářských zájmů. Srdečnost příběhů dává naději, že se k nim děti budou rády vracet, a to i v pozdější době, kdy už si je budou umět přečíst samy.

Po analýze této publikace jsem došla k závěru, že některé texty jsou pro předškolní věk nepřiměřeně dlouhé a poměrně náročné. Přesvědčila jsem se ale, že náměty příběhů a jejich děj je i pro děti této věkové skupiny velmi zajímavý a poutavý. Je však vhodné část příběhů zjednodušit a některé zkrátit.

Didaktická aplikace textů

K didaktické aplikaci textů pro předškolní věk jsem se snažila přistupovat velmi citlivě.

Při zkracování a úpravě textů jsem se snažila co nejvíce zachovat charakter povídaček dle záměru autora. Pokud jsem text zkracovala, vynechala jsem pouze kratší úseky, které nebyly pro dějovou linku podstatné, aby nebyl původní příběh narušen.

Příklad:

V povídačce O bobrovi Ferdovi (viz příloha č. 3) jsem mezi větami:

„A že malý bobřík bude brzy potřebovat bazén – bez vody by uhynul.“

„Byl nádherný, se sametovým kožíškem a s očky jak knoflíky“, nezařadila do textu odstavec: „Máma sice pořád lamentovala: „Já to věděla, já to věděla, stejně to zase odnesu já, kdo jinej by se o toho chudáka staral, vy byste mu ublížili,“ ale už bylo jasné, že ho přijala do rodiny“ (Stránský, 2004, s. 58).

Na tento text v příběhu není nijak navazováno, v dějové lince nechybí, proto jsem si mohla dovolit jej vynechat.

V některých případech jsem text zkrátila tak, že jsem jeho stěžejní body a obsah zhustila.

Příklad:

Původní text:

„Máma sice hudrala, že to určitě bude zase nějaké zvíře a že ona už má zničené nervy ze psa Plůťáka a papouščice Pepiny, a že má zvířat už nad hlavu, ale táta, Mirek a Tereza byli v přesile. Máma to stejně moc vážně nemyslela, protože jela s nimi“ (Stránský, 2004, s. 58).

Upravený text:

„Máma sice hudrala, že to určitě bude zase nějaké zvíře a oni už mají doma psa Plůťáka a papouščici Pepinu, ale jela s nimi.“

V příloze č. 3 uvádím příklady tří textů přizpůsobených vnímatelům předškolního věku, které jsem využila v samotném výzkumu. Texty jsou rozděleny do logicky a významově ucelených částí tak, jak byly dětem postupně čteny a doplněny o příklady otázek, které jsem dětem kladla při řízeném čtení. U textů uvádím také otázky, jež jsem dětem kladla při strukturovaném rozhovoru po četbě v rámci výzkumu porozumění příběhu.

9 EDUKAČNÍ PEDAGOGICKÝ PROJEKT PRÁCE S KNIHOU JIŘÍHO STRÁNSKÉHO POVÍDAČKY PRO KLÁRKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Edukační projekt Práce s knihou Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku zahrnuje práci s osmnácti texty této knihy, na které navazují nejrůznější činnosti motivované vždy tématem jednotlivých příběhů. V projektu je obsaženo všech pět vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Činnosti jsou nejrůznějšího charakteru, podporují celostní, integrované učení vnímané celou osobností, všemi smysly včetně emočního prožívání. Motivují děti k vlastní aktivitě i vlastnímu zkoumání. Propojují se v nich estetické výchovy spolu s různými oblastmi lidského vědění o přírodě, člověku a světě kolem něj. Hlavním záměrem projektu je podporovat a rozvíjet u dětí lásku k literatuře, předčtenářské dovednosti a porozumění textu s využitím metod kritického myšlení.

Hlavní motivací celého projektu je samotná kniha a její úvodní příběh o tátovi, který je námořním kapitánem, bývá na dlouhých plavbách a svou dceru Klárku nemůže vidět často i několik měsíců. Té se velmi stýská, proto jí táta v dopisech posílá povídačky, které pro Klárku sám vymyslel a napsal.

Edukační pedagogický projekt Práce s knihou Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku jsem realizovala ve své třídě, jejíž třídní vzdělávací program je od letošního školního roku zaměřen na rozvoj čtenářské gramotnosti. Ve třídě jsme si naaranžovali koutek s papírovou lodí, maňáskem tatínka – námořního kapitána a maňáskem holčičky Klárky s dopisem – obálkou, ve které děti nacházely vždy nový příběh. Další povídačky sloužily v projektu jako průběžná motivace.

Vzdělávací program naší mateřské školy má název Poznáváme celý rok a je sestaven dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

S kolegyní Štěpánkou Vitáskovou jsme si vědomy, že klíčovou úlohu při rozvoji pregramotnosti v mateřské škole sehraávají pedagogové, proto se neustále vzděláváme a získáváme v této oblasti moderní poznatky, které se snažíme aplikovat do praxe. Z nových poznatků jsme také vycházely při tvorbě třídního vzdělávacího programu i při vytváření a zařizování čtenářského prostředí v naší třídě. Uplatnily jsme zde také velké množství vlastních nápadů. Kromě nabídky nejrůznějších aktivit směřujících k rozvoji předčtenářských dovedností se nám podařilo vytvořit u dětí velmi oblíbený

prostorný čtenářský koutek, kde lze realizovat mnoho zajímavých činností. Fotodokumentaci s komentářem uvádím v příloze č. 4.

V pedagogickém projektu jsem se rozhodla stanovit hlavní záměr jak pro dítě, tak pro učitelku, a to zejména z toho důvodu, že jsem přesvědčena o důležitosti a nenahraditelnosti úlohy pedagoga v rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku.

Edukační pedagogický projekt Práce s knihou Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku

Obsahové části RVP PV, jež jsou v pedagogickém projektu obsaženy:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Typ projektu: třídní, komplexní, střednědobý, pro dítě, kombinace prostředí

Doba realizace projektu: říjen 2011 až leden 2012

Hlavní záměr pedagogického projektu:

Pro učitelku: Vytvářet pro děti literárně podnětné prostředí prostřednictvím práce s knihou, podporovat u všech dětí rozvoj předčtenářských dovedností (zvláště u těch, které jsou v oblasti čtení ohroženy selháním, např. vlivem rodinného prostředí, odchylek ve vývoji dítěte apod.), rozvíjet u dětí schopnost porozumění textu pomocí metod kritického myšlení, ukazovat dětem, jak lze pracovat s informacemi, podněcovat lásku a kladné postoje dětí k literatuře, prohlubovat jejich zájem o knihy a hlasité předčítání.

Pro dítě: Vnímat literární, estetické i mravní hodnoty dětské knihy, rozvíjet zájem o knihy a hlasité předčítání, rozvíjet předčtenářské dovednosti, rozvíjet schopnost porozumění textu, vyhledávat informace a pracovat s nimi.

Hlavní edukační cíle pedagogického projektu:

Kognitivní a myšlenkově operační:

- vnímat knihu jako významný zdroj informací,
- učit se pracovat s informacemi,
- rozvíjet slovní zásobu a řeč po všech stránkách,
- rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní i produktivní,
- rozvíjet schopnost reprodukovat text,
- rozvíjet zájem o psanou podobu jazyka,
- poznávat pomocí knihy okolní svět se všemi jeho souvislostmi,
- rozvíjet poznatky, které předcházejí čtení a psaní,
- rozšiřovat si poznatky z knih o životě zvířat, které se vyskytují v Povídačkách pro Klárku

Afektivní:

- rozvíjet schopnost prožívání a spoluprožívání při poslechu literárního díla a práci s ním, těšit se na další zážitky s knihou v příjemné atmosféře s citovou odezvou,
- rozvíjet smysl pro morální hodnoty, sociální a estetické cítění, vztah ke kultuře,
- rozvíjet schopnost být aktivním a vnímavým posluchačem.

Psychomotorické:

- osvojit si správné zacházení s knihou, vnímat její hodnotu,
- rozvíjet dovednosti, které předcházejí čtení a psaní (orientaci v prostoru i na ploše, pravolevou orientaci, rozlišování figury na pozadí, vytleskávání slabik, skládání konkrétních i abstraktních obrázků, rozlišování barev, tvarů, velikostí),
- rozvíjet fonologické a fonemické uvědomění, fonemický sluch.

Hlavní motivace k celému pedagogickému projektu:

námořní loď vyrobená z papíru, maňásek tatínka – námořního kapitána, maňásek holčičky Klárky s dopisem (obálka, ve které dostává vždy novou povídačku od tatínka), úvodní příběh z knihy Povídačky pro Klárku

Předpokládaný výstup pedagogického projektu:

Předpokládaným výstupem v závěru projektu bude kniha každého dítěte z ilustrací, které si k jednotlivým povídačkám nakreslilo či namalovalo různými technikami, doplněná o jeho komentáře vlastní výtvarné tvorby.

Práce s textem povídačky O vrabčáku Johanesovi

Projekt je velmi obsáhlý, proto uvádím pro příklad jen práci s jedním textem knihy.

Přehled didakticky zacílených činností, které jsem s dětmi realizovala:

a) Didakticky zacílené činnosti pro fázi evokace:

Činnosti kognitivního charakteru:

- brainstorming na téma: „Co víme a co se ještě chceme dovědět o ptácích“,
- řešení hádanek o ptácích,
- didaktická hra: „Kam letí ptáček?“ (procvičování prostorové a pravolevé orientace, pojmů nahoře, dole, vlevo, vpravo),
- vyhledávání obrysů ptáků na obrázcích (figura na pozadí).

Činnosti hudebního charakteru:

- poslech hudební skladby Václava Trojana „Slavíkův koncert“,
- zvukové hádanky (rozlišování hlasů ptáků z magnetofonové nahrávky),
- poslech relaxační hudby s hlasy ptáků.

Činnost pracovního charakteru:

- vystřihování skládanky vrabce, vyzdobení dle fantazie dětí - polepování barevným papírem, dokreslení, domalování apod.

Činnosti pohybového charakteru:

- pohybová hra: „Na velké a malé ptáky“ (orientace v prostoru),
- grafomotorická cvičení:
„Ptáčkové poletují“ (nepřerušované čárání volnou rukou po celé ploše papíru),
„Jak vrabeček skáče“ (horní oblouk).

b) Didakticky zacílené činnosti pro fázi uvědomění si významu:

Činnosti literárního charakteru:

- poslech básní o vrabcích,
- aktivní poslech povídky Jiřího Stránského O vrabčáku Johanesovi (řízení čtení, čtení s porozuměním, vyhledávání správného obrázku ke čtenému textu).

Činnosti kognitivního charakteru:

- pozorování vrabců, jejich charakteristických znaků, způsobu života, vzhledu a chování na vycházkách,
- sledování naučného DVD o vrabcích (případně ptácích obecně) a následný rozhovor na téma: „Co všechno jsme se dověděli o vrabcích“ (práce s informacemi - doplňování nových informací do nákresu vytvořeného společně při brainstormingu, revize původních poznatků),
- vyhledávání informací o vrabcích v atlasech a encyklopediích (hledání odpovědí na otázky, které nás zajímají a opětovné doplnění informací do nákresu vytvořeného při brainstormingu, potvrzení či vyvrácení předchozích informací - označení).

Činnosti výtvarného charakteru:

- společné vytváření naší třídní encyklopedie ptáků - zpracovávání listů do encyklopedie nejoblíbenějších ptáků „naší třídy“ (malování, kreslení, sestavování a nalepování vystříhaných písmen názvů ptáků dle předlohy).

c) Didakticky zacílené činnosti pro fázi reflexe:

Činnosti výtvarného charakteru:

- malování na téma: „Co se mi nejvíce líbilo v příběhu O vrabčáku Johanesovi“ a komentování vlastní výtvarné tvorby,
- modelování vrabce (zachycení všech charakteristických znaků) a ptačích hnízd,
- razítkování bramborovými tiskátky na textil na téma „Vrabčí beseda“.

Činnosti jazykového charakteru:

- převyprávění příběhu O vrabčáku Johanesovi,
- hra s rozpočítadlem: *„Počítáme jedna, dvě, hádej, kdo ted' vyhraje? Ten, kdo mi ted' řekne v krátku, co má vrabec (špaček, datel atd..) na začátku.“* (určování 1. hlásky)

Činnosti literárního charakteru

- sestavování obrázků příběhu O vrabčáku Johanesovi chronologicky podle děje.

Činnosti kognitivního charakteru:

- práce s pracovním listem: „Vyber ze zvířat pouze ptáky podle charakteristických znaků“,
- hra: „Všechno lítá, co peří má“ - jmenujeme různé ptáky a jiná zvířata a děti podle toho vytleskávají slova „lítá“, nebo „nelítá“. Děti se mohou rozdělit i na dvě skupiny, z nichž jedna bude vytleskávat slovo „lítá“ a druhá „nelítá“ (procvičení názvů ptáků, určování 1. hlásky slova).

Činnost hudebního charakteru:

- seznámení s písní „Vrabec v zimě“ a její postupný nácvik.

Činnosti pracovního charakteru:

- výroba krmítka pro ptáky na školní zahradu z velké plastové láhve,
- vytvoření výstavky všech prací k tématu: „Ptáci“.

V příloze č. 5 podrobně rozepisují vybrané činnosti, které využívaly metod kritického myšlení. Uvádím u nich cíle, úkoly, motivaci, použité metody, organizační formy, materiálně didaktické prostředky, předpokládané vztahy a integrace vzdělávacích oblastí, předpokládané kompetence, očekávané výstupy a stručnou reflexi.

10 PŘEDVÝZKUM

10.1 Cíl

Hlavním cílem předvýzkumu bylo nalézt metodu, kterou by bylo vhodné zkoumat porozumění textu u dětí předškolního věku. Jak jsem již zmínila v úvodu práce, tato oblast je dosud neprobádaná, v odborné literatuře se o ní nepíše, proto jsem se rozhodla pokusit se o nalezení vhodné metody sama.

Výzkumná otázka, kterou jsem si položila vzhledem ke stanovenému cíli, byla formulována takto: Jaké možnosti přináší metoda reprodukce textu s pomocí ilustrací v knize při zkoumání porozumění textu u dětí předškolního věku?

10.2 Metody

Pro zkoumání porozumění textu u předškolních dětí jsem zvolila metodu reprodukce textu na základě ilustrací v knize. Reprodukce příběhu dítětem následovala po jeho přečtení učitelkou. Při četbě byly využity metody kritického myšlení – řízené čtení a čtení s předvídáním, které popisují v kapitole č. 6.3.6 a 6.3.7.

Reprodukcí textu dítětem jsem zaznamenávala na diktafon a poté doslovně přepsala.

10.3 Vlastní realizace předvýzkumu a jeho výsledky

Předvýzkum jsem prováděla ve dvou etapách v mateřské škole, ve které jsem v současné době zaměstnána. Při hledání vhodné metody zkoumání porozumění textu jsem zpočátku velmi tápala. Mým původním záměrem bylo realizovat projekt Práce s knihou Povídačky pro Klárku nejdříve se skupinou osmi čtyřletých dětí, jejich reprodukci textů nahrávat na diktafon a doslovně přepsat. Po roce jsem měla v úmyslu projekt i výzkum zopakovat, oba jednotlivé výzkumy vyhodnotit a vzájemně porovnat. Mým záměrem bylo sledovat, jak jsou děti schopny samostatně nebo s pomocí učitelky reprodukovat text dle ilustrací v knize, zda a v jaké kvantitě je jim nutno pokládat případné doplňující otázky.

První etapa byla realizována v říjnu 2010 v mé heterogenní třídě, kde byly umístěny děti od tří do pěti let. Předvýzkum jsem prováděla se skupinou osmi dětí, které již dovršily čtyř let. Pracovala jsem s textem povídačky O panu Burýškovi, který jsem dětem přečetla s využitím metod kritického myšlení. Následně jsem s každým dítětem individuálně v tiché místnosti nahrávala na diktafon reprodukci textu. Již v této fázi jsem si uvědomila, jakou měly děti radost, jak vítaly skutečnost, že si udělám čas jen pro ně a „povídáme si“ nerušeně pouze spolu, a jak je individuální konzultace bavily. Několikrát se stalo, že si děti chtěly jít „povídat“ opakovaně. Přivedlo mě to k myšlence, zda by toto nemohl být také jeden ze způsobů, jak děti přivést k zájmu o knihy a čtenářství.

Výsledky první etapy ukázaly, že reprodukce vybraného textu je pro čtyřleté děti ještě příliš náročná. Byly sice schopny jednoduchými větami příběh reprodukovat, ale vzhledem k úrovni vývoje myšlení a řeči bylo nutné stálé vedení učitelky a pokládání mnoha doplňujících otázek. Jednalo se spíše o nestrukturovaný rozhovor učitelky s dítětem. Přesto se ukázalo, že námět a text povídačky byl i pro tyto děti zajímavý a poutavý, velmi silně vnímaly i jeho citovou a mravní stránku, zaujalo je také mimořádné výtvarné zpracování knížky, kdy text a ilustrace neustále vzájemně prostupují a textové části jsou doplněny o výtvarný podtisk. Děti také dokázaly přiměřeně věku výtvarně znázornit, co se jim v příběhu nejvíce líbilo. Komentář k vlastní výtvarné tvorbě byl ale spíše jen jednoduchým popisem či vyjmenováváním

toho, co nakreslily. Děti se samy zajímaly o další ilustrace v knize, chtěly předčítat nové příběhy. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla s celou třídou projekt realizovat. Tímto jsem se také přesvědčila o vhodnosti vybrané knihy i pro tuto věkovou skupinu. Děti udržely pozornost, napjatě poslouchaly, dávaly najevo zájem o děj příběhu i o ilustrace.

Druhá etapa předvýzkumu proběhla s odstupem jednoho roku počátkem října 2011 se stejnou skupinou osmi již pětiletých dětí. Pracovala jsem se stejným textem a stejnou metodou. Vzhledem k vyšší úrovni vývoje myšlení a řeči se projevil znatelný pokrok ve schopnosti reprodukovat text, slova již dětem tolik nechyběla, vyjadřování bylo souvislejší, ale i přesto byla nutná pomoc učitelky a kladení doplňujících otázek. Pouze ilustrace v knize k samostatné reprodukci textu dětmi bohužel nestačily.

Ukázalo se, že můj původní záměr, aby děti reprodukovaly komplexní text, nebyl cestou správným směrem. Došla jsem k názoru, že pro děti předškolního věku by bylo vhodnější text strukturovat. Pro pozorovatele by dle mého názoru bylo také tímto způsobem snadnější porozumění textu sledovat a vyhodnocovat. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla použít pro výzkum metodu strukturovaného interview s předem připravenými otevřenými otázkami ke každé části, do kterých byl text rozčleněn a u každé z nich dle posuzovací škály vyhodnotit úroveň porozumění textu.

Pro hodnocení úrovně porozumění textu jsem se pokusila sama vytvořit posuzovací škálu, do níž jsem na základě zkušeností z předvýzkumu, kdy se v některých vyjádřeních dětí objevily také barvitě fabulace, zařadila možnost „D – vymyslel si svou vlastní verzi“.

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že myšlení předškolního dítěte je magické, což se projevuje také v tom, že si dítě může upravovat fakta dle vlastního přání. Vágnerová (2000) k magičnosti uvádí, že při interpretaci světa si dítě pomáhá fantazií, pomocí které překonává vlastní neznalost určitého jevu. Domnívám se, že se tyto skutečnosti projevily ve výzkumu v odpovědích některých dětí v případě, že nedostatečně či vůbec textu neporozuměly. Dalším důvodem využití fantazie k tvorbě fabulací v odpovědích na otázky mohla u některých dětí sehrát dle mého názoru také nedostatečná schopnost udržet pozornost a dostatečně se na poslech textu soustředit.

Výsledná posuzovací škála:

- A – porozuměl zcela,
- B – porozuměl částečně,
- C – neporozuměl (neodpověděl vůbec nebo se špatným pochopením textu),
- D – vymyslel si svou vlastní verzi.

O správnosti své úvahy jsem se dodatečně přesvědčila při studiu izraelského výzkumu, který popisují v teoretické části diplomové práce v kapitole č. 4.2. Tento výzkum porozumění příběhu u dětí předškolního věku využíval také členění textu na části, ale hodnotící škála se mírně lišila. Úroveň porozumění zde byla čtyřstupňová a využívala bodového hodnocení:

- A – úplné porozumění (3 body),
- B – téměř úplné porozumění (2 body),
- C – částečné porozumění (1 bod),
- D – žádné porozumění (0 bodů).

Nastudování celé teoretické části mi umožnilo získat nejmodernější poznatky k tématu rozvíjení předčtenářské gramotnosti a porozumění textu u dětí předškolního věku. Všechny tyto poznatky a také nové aktivizující metody kritického myšlení jsem se snažila využít jak při tvorbě a realizaci pedagogického projektu Práce s knihou Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku, tak při samotném výzkumu. Velmi mi to pomohlo například při přípravě otázek k práci s textem i při přípravě otázek pro strukturované interview ve vlastním výzkumu.

11 VLASTNÍ VÝZKUM

11.1 Cíle

1. Zjistit, jak může cílené využívání metod kritického myšlení při práci s knihou v mateřské škole ovlivnit porozumění textu u pětiletých dětí.
2. Porovnat výsledky zkoumání porozumění textu u skupiny pětiletých dívek a skupiny pětiletých chlapců.

11.2 Hypotézy

1. Při cíleném používání metod kritického myšlení při práci s knihou v mateřské škole předpokládám u pětiletých dětí zlepšující se tendenci v oblasti porozumění textu.
2. Předpokládám, že se ve výsledcích zkoumání porozumění textu mezi skupinou pětiletých dívek a skupinou pětiletých chlapců neprojeví výraznější rozdíly.

11.3 Metody

Ke zjišťování porozumění textu jsem použila metodu strukturovaného interview s předem připravenými otevřenými otázkami. Otázky se vztahovaly vždy k jednotlivým logicky a významově uceleným částem, na které byl text rozdělen a byly pokládány tak, aby zjišťovaly porozumění hlavní myšlenky dané části.

K hodnocení úrovně porozumění jsem použila metodu škálování. Na základě zkušeností z předvýzkumu jsem si vytvořila a použila jsem tuto hodnotící škálu:

- A – porozuměl zcela,
- B – porozuměl částečně,
- C – neporozuměl (neodpověděl vůbec nebo se špatným pochopením textu),
- D – vymyslel si svou vlastní verzi.

Jako doplňkovou metodu jsem použila také dotazník pro rodiče (viz příloha č. 6), kterým jsem zjišťovala předchozí čtenářské zkušenosti dětí z rodiny.

11.4 Výzkumný vzorek

Výzkum jsem prováděla ve své třídě Mateřské školy v Hlučíně. Tato třída bývá obvykle homogenní, tvořená pěti až šestiletými dětmi. V letošním školním roce je pro malý počet předškolních dětí doplněná ještě o deset dětí čtyř až pětiletých. Výzkum jsem prováděla se skupinou osmi pětiletých dětí, z toho byli čtyři chlapci a čtyři dívky.

Stručná charakteristika jednotlivých dětí skupiny a jejich předchozích zkušeností s předčítáním z rodiny, které jsem získala z dotazníku pro rodiče:

1. dítě – Kristýna, 5 let

Rodiče dítěti čtou asi 2x týdně, častěji časopisy pro děti (Kouzelná školka, Sluníčko, My little Ponny) než knihy, doma sama projevuje zájem zejména o dětské časopisy, malované čtení a obrázkové knihy (Disney), sama si řekne i o předčítání, nad ilustracemi v knize si s ní rodiče nepovídají.

Kristýna potřebuje dostatek času a prostoru na přemýšlení a vyjádření svých myšlenek, je méně temperamentní, spíše introvertní. Kamarádům a komunikaci se ale nevyhýbá. Poznávací procesy, myšlení a řeč jsou u ní na dobré úrovni, vyjadřování je gramaticky správné, do současných pěti let se rozvíjí přiměřeně věku.

2. dítě – Sandra, 5 let

Rodiče dítěti čtou pravidelně denně 30 minut až hodinu, zejména před spaním, dívka si denně předčítání sama vyžaduje, doma projevuje zájem o dětské časopisy, slabikář, zpěvníky, knihy s říkadly a pohádkami. Slabikář patří mezi její oblíbené. Rodiče s ní nad ilustracemi hovoří, pravidelně jí kupují dětské časopisy, ve kterých ji nejvíce zajímají rébusy, doplňování slov v malovaném čtení, příběhy. V poslední době se zájem dívky rozšířil o naučné časopisy, např. ji velmi zaujal seriál Byl jednou jeden život. Zajímají ji všechny nové informace, vyžaduje si jejich opakované předčítání. Nad obrázky dlouze přemýšlí, komentuje je a doplňuje svými úvahami.

Sandra je méně temperamentní, přemýšlivá a velmi zvědavá. Má nejraději klidné činnosti, potřebuje dostatek času na všechny aktivity i na vyjádření svých myšlenek. Vyradí se dlouhou dobu soustředit, poznávací procesy jsou na dobré úrovni, projevuje

velkou fantazii a obrazotvornost při vyprávění a vymýšlení příběhů. Řeč i vyjadřování jsou na dobré úrovni.

3. dítě – Šimon, 5 let

Rodiče dítěti čtou pravidelně denně 15 až 20 minut, nejčastěji před spaním, dítě si samo říká o předčítání, projevuje největší zájem o příběhy se zvířecími hrdiny, s dinosaury, dále o pohádky a o naučné knihy. Ilustrace chce sledovat zároveň s poslechem četby. Nad ilustracemi v knihách rodiče s dítětem diskutují. Dětské časopisy mu kupují spíše výjimečně (Sluníčko nebo Kouzelnou školku). Dítě v nich zajímají nejvíce obrázky, různé úkoly a nálepky.

Šimon je temperamentnější a více se projevuje ve volných hrách a společných činnostech. K individuálnímu projevu musí být více podněcován a motivován, sám se příliš neprosazuje. Na přemýšlení a vyjádření myšlenky potřebuje dostatek času, je nesmělý, jeho jazykový projev je stručný, vyjadřuje se gramaticky správně v krátkých a málo rozvitých větách. Stále musí být k samostatnému slovnímu projevu podněcován.

4. dítě – Matěj, 5 let

Dítěti rodiče denně čtou před spaním asi 30 minut. Matěj projevuje zájem nejvíce o pohádky, sám jejich předčítání vyžaduje, rodiče s ním o ilustracích v knize diskutují, dětské časopisy mu nekupují.

Matěj je temperamentní, spíše extrovertní, velmi družný a komunikativní. Intenzivně vyhledává společnost vrstevníků. Je v péči logopeda pro vadnou výslovnost některých hlásek. Vyjadřování je gramaticky správné. Poznávací procesy jsou na dobré úrovni, ve čtyřech letech dlouho neudržel pozornost, v pěti letech se úroveň pozornosti výrazně zlepšila.

5. dítě – Tobiáš, 5 let

Rodiče dítěti doma čtou asi dvakrát týdně jednu pohádku, obvykle před spaním. Dítě někdy projevuje samo zájem o knihy (nejvíce o pohádkové s ilustracemi), ale nemá žádné své oblíbené. Někdy si samo řekne i o předčítání. Od pěti let rodiče dítěti kupují pravidelně nejrůznější časopisy (Méd'a Pusík, různé dětské komiksy apod.). V poslední době se Tobiáš soustřeďuje již více na děj příběhů.

Poznávací procesy, myšlení a řeč Tobiáše jsou na dobré úrovni. Udrží delší dobu pozornost, soustředí se, zapamatuje si i detaily z vyslechnutého příběhu. Ve čtyřech letech mluvil překotně, když se snažil vyjádřit svou myšlenku, v pěti letech se již vyjadřuje plynuleji, gramaticky správně.

6. dítě – Martin, 5 let

Rodiče dítěti téměř nečetli. Zdůvodňovali to tím, že neudrží vůbec pozornost, při snaze rodičů o čtení běhá kolem bez zájmu, „zlobí“. Nečetli mu ani před spaním. Při individuální práci s Martinem v mateřské škole jsem zjistila, že má velké problémy s porozuměním textu a zapamatováním si informací z přečteného. Výrazný vliv na tuto situaci měl problém se soustředěním a pozorností. Po rozhovoru s rodiči a doporučení, aby se snažili dítěti pravidelně číst alespoň kratší texty a následně o nich s dítětem hovořit, a také po soustavné práci s textem v mateřské škole se situace výrazně zlepšila. Nyní rodiče dítěti čtou asi třikrát týdně, obvykle před spaním. Projevuje-li zájem o knihy jeho mladší sestra, přidá se k ní, někdy si i sám řekne o předčítání, zejména večer, když se mu ještě nechce spát. Rodiče dítěti kupují občas časopis Sluníčko, kde ho nejvíce zajímá plnění různých úkolů, např. luštění cesty bludištěm, hádanky, odpovědi na otázky. Nejčastěji jej zaujmou knihy pro předškoláky či knihy o policii, hasičích a stavbařích, kde jsou pro něj poutavé především ilustrace. Rodiče se již snaží s chlapcem o ilustracích hovořit.

Martin je temperamentní, má obrovskou představivost a fantazii, dovede pohotově vymýšlet nejrůznější příběhy s fantazijními představami a vyprávět je naprosto přesvědčivě. Ve vyprávění o sobě a o tom, co zažil, se objevují velmi často barvitě fabulace. Martin udrží pozornost jen kratší dobu, problémy se soustředěním v mírnější formě přetrvávají i nyní, ale situace se výrazně zlepšila. Převládá krátkodobá paměť. Řeč je na dobré úrovni, vyjadřování je gramaticky správné, hovoří souvisle v rozvitých větách a souvětích.

7. dítě – Tereza, 5 let

Často si o čtení říká sama, zejména večer před spaním, pokud není příliš unavená. Rodiče jí čtou asi čtyřikrát týdně 30 až 60 minut. Sama také projevuje zájem o knihy, zejména obrázkové, pohádkové a naučné pro předškoláky. Mezi její

nejoblíbenější patří pohádkové knihy o princeznách a vílách. Rodiče si s ní o ilustracích vyprávějí. Ilustrace jsou pro ni v knize prioritní. V pěti letech se zvýšil zájem dívky o text příběhů a pohádek, stále však ve spojení nejlépe s velkoplošnými ilustracemi.

Všechny poznávací procesy, myšlení, řeč i jazykový projev jsou na velmi dobré úrovni. Terežka se dokáže delší dobu soustředit, je komunikativní, dokáže vyjádřit smysluplně svou myšlenku rozvitými větami, gramaticky správně.

8. dítě - Eliška, 5 let

Rodiče dívce čtou několikrát týdně, většinou odpoledne nebo večer před spaním, podle jejího zájmu. Rodiče si s dívkou nad ilustracemi povídají. Sama si řekne o předčítání, největší zájem projevuje o pohádky, o knihy a příběhy o zvířátkách. Rodiče dítěti občas kupují dětské časopisy, např. Měďa Pusík, Medvídek Pú, Princezny, Barbie.

Eliška je méně temperamentní, na přemýšlení a jazykové vyjádření potřebuje dostatek času. Poznávací procesy, myšlení i řeč jsou na dobré úrovni, Eliška udrží delší dobu pozornost, soustředí se, zapamatuje si informace, dokáže samostatně, smysluplně a gramaticky správně vyjádřit svou myšlenku.

11.5 Organizace a průběh výzkumu

V mateřské škole, kde jsem nyní zaměstnaná, jsem se svou heterogenní třídou, kde převládají děti ve věku od pěti do šesti let, realizovala edukační pedagogický projekt Práce s knihou Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku. Pracovala jsem s osmnácti příběhy, některými upravenými pro vnímatele předškolního věku. Část textů nebylo třeba upravovat ani zkracovat, protože byly pro daný věk vyhovující svou náročností i délkou, jak popisuji v kapitole č. 8.

Výzkum probíhal po dobu čtyř měsíců od října 2011 do ledna 2012 se skupinou osmi pětiletých dětí souběžně s realizací projektu. Porovnávala jsem úroveň porozumění textu u prvního, devátého a sedmnáctého příběhu v pořadí, jak byly dětem čteny. Pro snadnější porovnávání jsem pro výzkum zvolila tři povídačky podobné rozsahem,

blízké si obsahem (všechny mají zvířecího hrdinu) a zhruba odpovídající si náročností textu.

Čtení a následná realizace strukturovaného interview proběhly u první povídačky O vrabčáku Johanesovi na začátku října 2011, u druhé povídačky O červotoči Oskarovi na konci listopadu 2011 a u třetí povídačky O bobrovi Ferdovi na konci měsíce ledna 2012. Tyto tři příběhy upravené pro děti předškolního věku uvádím pro příklad v příloze diplomové práce č. 3.

Texty jsou rozděleny do logicky a významově ucelených částí a doplněny o otázky, které byly dětem kladeny při řízeném čtení. U textů uvádím také ke každé této části otázky, kladené dětem při strukturovaném interview.

Všechny příběhy byly dětem předčítány s využitím aktivizujících metod kritického myšlení, a to metody řízeného čtení a čtení s porozuměním.

Metoda řízeného čtení

(Tuto metodu podrobněji popisuji v kapitole 6.3.6)

Přečetla jsem dětem text rozdělený na kratší logicky a významově ucelené části. Četbu jsem přerušovala objasňováním významu dětem neznámých či nejasných slov, čtyřfázovým tvořivým dialogem s dětmi, otevřenými otázkami nižšího i vyššího řádu.

Problematické čtyřfázového tvořivého dialogu i dobrých otevřených otázek dle Fishera (2004) se věnuji podrobněji v kapitole 6.3.5.

Metoda čtení s předvídáním

(Tuto metodu popisuji v kapitole 6.3.7)

Podněcovala jsem děti k předvídání a odhadování z ilustrací, o čem asi příběh bude, jak by mohl příběh pokračovat, kladla jsem dětem otázky, např. Jak se asi vyřeší situace? Jak by mohl děj příběhu pokračovat? Jak asi příběh skončí? Jak by mohl příběh skončit jinak? Co by se stalo, kdyby...? Při četbě jsem ukazovala dětem ilustrace a vedla je k chápání, že ilustrace a text spolu korespondují. Vždy po četbě děti srovnávaly, jak se liší jejich představa o tom, jak bude příběh pokračovat, od původního znění textu.

11.6 Uskutečnění samotného výzkumu

Vždy druhý den po přečtení povídky s využitím metod kritického myšlení jsem realizovala strukturované interview s vybraným vzorkem osmi pětiletých dětí. Z důvodu nepřítomnosti některých dětí pro nemoc při četbě bylo nutné s chybějícími po jejich příchodu do mateřské školy četbu s využitím stejných metod zopakovat a taktéž druhý den realizovat za stejných podmínek interview. Tento případ nastal u všech tří sledovaných povídek, jen počet chybějících dětí se lišil. Celý výzkum byl i z tohoto důvodu časově velmi náročný.

Strukturované interview probíhalo s každým dítětem individuálně v tiché místnosti, aby děti nebyly rušeny žádnými okolními podněty. Dětem jsem pokládala předem připravené otevřené otázky vždy ve stejném pořadí. Otázky směřovaly ke zjištění porozumění hlavní myšlenky jednotlivých částí textu (viz příloha č. 3). Každý text byl rozdělen celkem do deseti logicky a významově ucelených částí. Interview jsem nahrávala na diktafon a následně doslovně přepsala.

Vyhodnocení úrovně porozumění jednotlivých částí textu jsem provedla dle posuzovací škály (viz kapitola 11.3). Písmenem A (porozuměl zcela) jsem hodnotila odpověď, kdy porozumění hlavní myšlenky a všem podstatným informacím v textu bylo úplné. Písmenem B (porozuměl částečně) jsem hodnotila odpověď, kdy některá z informací nebyla pochopena správně, nebo při otázce na ni dítě odpověď neznalo. Písmenem C (neporozuměl) jsem hodnotila odpověď, kdy dítě špatně pochopilo text nebo neodpovědělo vůbec. Písmenem D jsem hodnotila smyšlenou odpověď.

Pro přesnější představu uvádím příklady odpovědí A, B, C, D od jednoho dítěte (Martina).

Příklad odpovědi A:

Text:

„Ale ovládla se, vzala tátu za ruku a táhla ho, aby jí ukázal ten provrtaný trám.

Pak se pod trám postavila a zavolala: „Oskare!“

Chvilku se nic nedělo, ale potom se z trámu vysypalo trochu pilin a za nimi se v jedné dírce objevila spíš špendlíková než červotočí hlavička.

Kita Oskarovi chvíli nadávala, pak ji táta s Filipem museli zdvihnout, aby na ten trám dosáhla, a Oskar jí skutečně vylezl na prst. Mamka se otřásla a ustoupila stranou – housenky, žížaly ani červy neměla vůbec ráda.

„Za trest,“ řekla Kita Oskarovi, „ted’ mamce naštípeš celou nůši dříví.

No, řekněme si upřímně – nůše dříví to určitě nebyla, ale pár třísek opravdu udělal: rejdl ve špalcích tak hbitě, že z nich vylétávaly piliny, jako by je někdo vyfukoval.

Ale stačilo to, aby rodina uvěřila, že je Oskar cvičený a pracovitý. “

(Úryvek z povídky O červotoči Oskarovi - Stránský, 2004, s. 22 – 23)

Otázka:

Co udělala Kita, aby jí ostatní věřili, že je červotoč cvičený a co se potom stalo?

Odpověď Martina:

„Volala na něj, nedělo se nic, pak už jo. Připlazil se. Za trest budeš sekat hodně dříví! Pár třísek zvládl. Pak už jí věřili. “

Tuto odpověď jsem hodnotila jako úplné porozumění (A), protože postihla důležité informace z textu a zachycuje správně celou hlavní myšlenku.

Příklad odpovědi B:

Text:

„Pak mámu přistihli, jak s Ferdou v náručí obchází dva vysoké smrky, co rostly hned vedle bazénu, jak na ně ukazuje a pořád opakuje: „Ne, abys je pokácel, rozumíš!“ Dočetla se totiž, že bobr kácí jenom stromy u břehu, nechá je spadnout do vody, udělá si z nich přehradu a teprve potom začne budovat hráz a v ní svůj hrad s komnatami a chodbičkami. A dostala o smrky strach. Ale Ferda se ke kácení neměl. Bohatě mu stačilo rádit ve vodě, honit se s Plůťákem po zahradě či chroupat salát a kedlubny, které mu máma nebo Tereška připravovaly na terase. “

(Úryvek z povídky O bobrovi Ferdovi - Stránský, 2004, s. 61)

Otázka:

Proč se maminka bála o dva vysoké smrky, které rostly hned vedle bazénu?

Odpověď Martina:

„Že on je může okousat a spadnou na ňho.“

Tuto odpověď jsem hodnotila jako částečné porozumění (B), a to z toho důvodu, že první část odpovědi má správný význam, avšak druhá část se významově s textem neshoduje.

Příklad odpovědi C:

Text:

„Bára měla školu jen o pár domů za rohem a Johanese ji vyhlížel z vysokého javoru, co rostl nad vchodem do zahrady. Jakmile se Bára objevila a zamávala mu, frčel otevřeným oknem rovnou do kuchyně, aby babička věděla, že Bára už jde, a mohla dávat oběd na stůl.“

(Úryvek z povídky O vrabčáku Johanesovi - Stránský, 2004, s. 79)

Otázka:

Kde vyhlížel vrabčák Báru, až půjde ze školy a co dělal, když ji uviděl?

Odpověď Martina:

„On nechtěl čekat na Barunku, tak musel udělat mrtvého.“

Tuto odpověď jsem vyhodnotila jako neporozumění (C), protože významem naprosto neodpovídala textu. Není pravdou, že vrabčák nechtěl čekat na Barunku a zmínka o tom, že vrabčák dělal mrtvého, se vyskytuje v textu až později a ve zcela jiné souvislosti.

Příklad odpovědi D:

Text:

„Přinesl ho domů táta. Jel někde po Praze, pomalu se sunul dopravní zácpou ke křižovatce, a najednou mu do auta vletěl malý vrabčák. Dostal jméno Johanes, protože tohle jméno se Báře moc líbilo.“

(Úryvek z povídky O červotoči Oskarovi -Stránský, 2004, s. 78)

Otázka:

Jak se dostal do rodiny vrabčák a jaké dostal jméno?

Odpověď Martina:

„Taťka ho našel v lese. Přijel do lesa, tam ho sebral a dal do takové misky. Pak ho dal do klece. On utekl z klece.“

Tato odpověď je zcela smyšlenou verzí, proto jsem ji označila písmenem D.

11.7 Výzkumná zjištění a analýza

11.7.1 Souhrnné výsledky celého zkoumaného vzorku

Výzkum ukázal, že k pozitivnímu posunu v úrovni porozumění textu při cíleném používání metod kritického myšlení při systematické práci s knihou v mateřské škole došlo u všech dětí zkoumaného vzorku. Porovná-li výsledky zkoumání prvního, druhého a třetího textu, které probíhalo vždy s odstupem osmi týdnů, ve kterých se dále pracovalo s ostatními příběhy knihy, došlo k plynulému nárůstu odpovědi typu A, tj. odpovědi s úplným porozuměním. Mezi prvním a druhým zkoumaným textem došlo ke zlepšení o 30%, mezi druhým a třetím textem o dalších 16,25%. Celkem tedy došlo za 16 týdnů systematické práce s knihou k nárůstu odpovědi A (porozuměl zcela) o 36,25%.

U odpovědí typu B (porozuměl částečně) jsem zaznamenala postupný pokles od prvního k druhému textu o 25%, od druhého ke třetímu zkoumanému textu o dalších 3,75%, celkem tedy o 28,75%, což také svědčí o výrazném zlepšení porozumění textu.

Odpovědi typu C (neporozuměl) se vyskytly u prvního textu ve 13,75%, u druhého textu se projevilo snížení o 1,25%, u třetího další snížení o 12,5%, celkem tedy o celých 13,75%, což znamená, že u třetího textu se již tento typ odpovědí nevyskytoval vůbec.

Odpovědi typu D (vymyslel si svou vlastní verzi) se vyskytly pouze u odpovědí na otázky k prvnímu zkoumanému textu, a to ve 3,75% případů. Ve druhém ani třetím textu se již nevyskytly vůbec. Tuto skutečnost lze rovněž připisovat postupnému zlepšování chápání významu textu dětmi.

Tabulka č. 1

Výsledky hodnocení odpovědí na otázky k jednotlivým částem textu 1. povídky O vrabčáku Johanesovi u celého zkoumaného vzorku osmi dětí

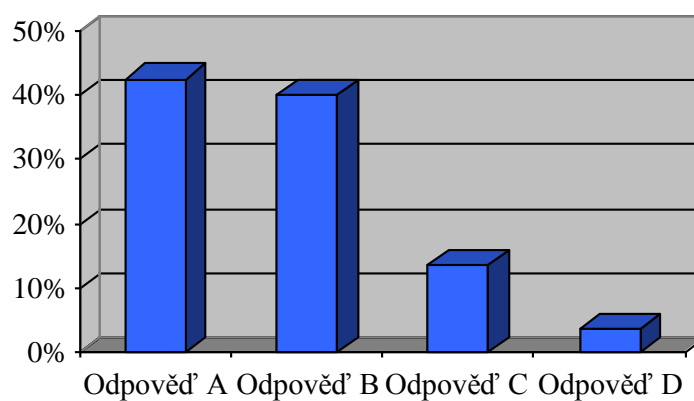
1. povídka: O vrabčáku Johanesovi								
Číslo otázky	Škála: A – porozuměl zcela, C – neporozuměl				B – porozuměl částečně D – vymyslel si svou vlastní verzi			
	Kristýna	Sandra	Šimon	Matěj	Tobiáš	Martin	Tereza	Eliška
1.	B	B	B	A	A	D	A	B
2.	B	B	B	C	B	A	A	B
3.	B	B	B	A	B	B	D	B
4.	A	A	A	A	A	B	A	A
5.	B	B	B	B	B	C	A	B
6.	B	B	C	C	B	C	C	A
7.	A	A	C	B	A	B	A	A
8.	A	A	C	C	B	A	C	C
9.	A	A	B	A	A	D	B	A
10.	A	A	B	A	A	B	A	A

Výsledný počet odpovědí A: 34 (tj. 42,5%),
B: 32 (tj. 40%),
C: 11 (tj. 13,75%),
D: 3 (tj. 3,75%).

Tabulka č. 1 ukazuje výsledky hodnocení porozumění textu 1. povídky O vrabčáku Johanesovi. Pro zachování anonymity uvádím pouze křestní jména dětí. Číslo otázky v tabulce zároveň označuje část textu, ke které se vztahuje příslušné hodnocení. Písmena v tabulce označují vybranou možnost hodnocení z posuzovací škály. Při hodnocení porozumění jednotlivým částem textu 1. povídky O vrabčáku Johanesovi jsem celkem 34 odpovědí označila písmenem A (tj. 42,5%), 32 odpovědí písmenem B (tj. 40%), 11 odpovědí písmenem C (tj. 13,75%) a 3 odpovědi písmenem D (tj. 3,75%).

Graf č. 1

Porovnání množství odpovědí typů A, B, C, D na otázky ke všem částem textu 1. povídky O vrabčáku Johanesovi u celého zkoumaného vzorku osmi dětí v procentech



Legenda

A – porozuměl zcela

B – porozuměl částečně

C – neporozuměl

D – vymyslel si svou vlastní verzi

Tabulka č. 2

Výsledky hodnocení odpovědí na otázky k jednotlivým částem textu 2. povídky O červotoči Oskarovi u celého zkoumaného vzorku osmi dětí

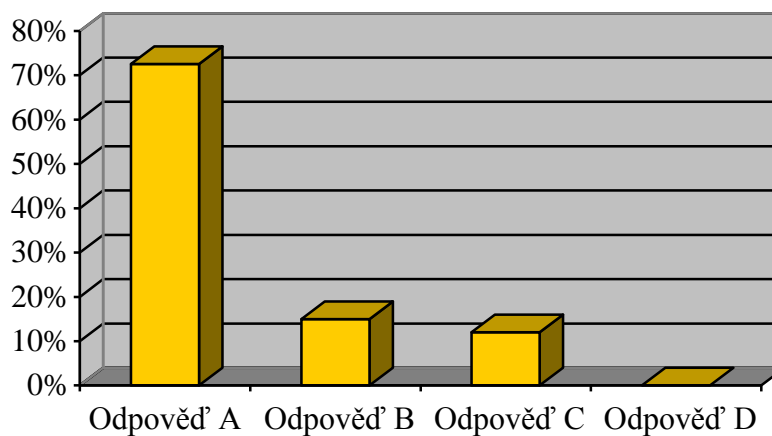
2. povídka: O červotoči Oskarovi								
Číslo otázky	Škála: A – porozuměl zcela B – porozuměl částečně C – neporozuměl D – vymyslel si svou vlastní verzi							
	Kristýna	Sandra	Šimon	Matěj	Tobiáš	Martin	Tereza	Eliška
1.	A	A	A	B	B	C	A	A
2.	A	A	A	C	C	B	B	B
3.	B	A	A	A	A	A	B	A
4.	A	A	A	A	A	A	A	A
5.	A	A	A	A	A	A	A	A
6.	C	A	C	C	C	A	C	C
7.	A	A	B	A	A	B	B	A
8.	A	A	A	A	A	A	A	A
9.	A	A	C	A	A	B	A	B
10.	A	A	A	A	A	A	A	A

Výsledný počet odpovědí A: 58, tj. 72,5%
B: 12, tj. 15 %
C: 10, tj. 12,5%
D: 0, tj. 0%

Tabulka č. 2 ukazuje výsledky hodnocení porozumění textu 2. povídky O červotoči Oskarovi. Při hodnocení porozumění jednotlivým částem textu této povídky jsem celkem 58 odpovědí označila písmenem A (tj. 72,5%), 12 odpovědí písmenem B (tj. 15%) a 10 odpovědí písmenem C (tj. 12,5%). Písmenem D jsem neoznačila žádnou odpověď (tj. 0%).

Graf č. 2

Porovnání množství odpovědí typů A, B, C, D na otázky ke všem částem textu povídky O červotoči Oskarovi u celého zkoumaného vzorku osmi dětí v procentech



Legenda

A – porozuměl zcela

B – porozuměl částečně

C – neporozuměl

D – vymyslel si svou vlastní verzi

Tabulka č. 3

Výsledky hodnocení odpovědí na otázky k jednotlivým částem textu 3. povídky O bobrovi Ferdovi u celého zkoumaného vzorku osmi dětí

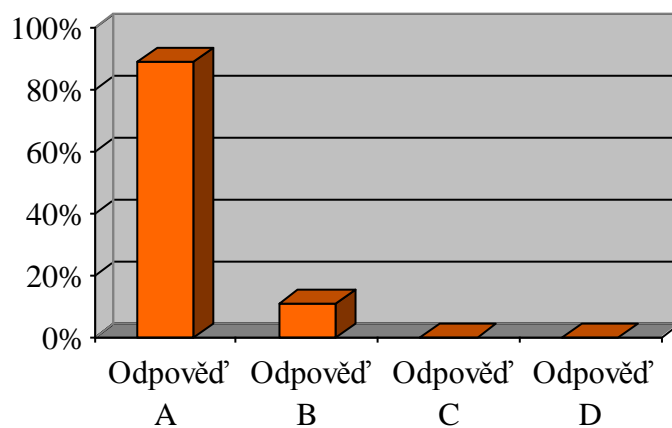
3. povídka: O bobrovi Ferdovi								
Číslo otázky	Škála: A – porozuměl zcela C – neporozuměl				B – porozuměl částečně D – vymyslel si svou vlastní verzi			
	Kristýna	Sandra	Šimon	Matěj	Tobiáš	Martin	Tereza	Eliška
1.	A	A	A	A	A	B	A	A
2.	A	A	A	A	A	A	A	A
3.	A	A	A	A	A	B	A	A
4.	A	A	A	A	A	B	A	A
5.	A	A	A	A	A	A	A	A
6.	B	A	A	A	A	B	A	A
7.	A	A	A	A	A	A	A	A
8.	A	A	A	B	A	B	A	B
9.	A	A	A	A	A	B	A	A
10.	A	A	A	A	A	A	A	A

Výsledný počet odpovědí A: 71, (tj. 88,75%)
 B: 9, (tj. 11,25%)
 C: 0, (tj. 0%)
 D: 0, (tj. 0%)

Tabulka č. 3 ukazuje výsledky hodnocení porozumění textu 3. povídky O bobrovi Ferdovi. Při hodnocení porozumění jednotlivým částem tohoto textu jsem celkem 71 odpovědí označila písmenem A (tj. 88,75%) a 9 odpovědí písmenem B (tj. 11,25%). Písmenem C ani písmenem D jsem neoznačila žádnou odpověď (tj. 0%).

Graf č. 3

Porovnání množství odpovědí typů A, B, C, D na otázky ke všem částem textu povídky O bobrovi Ferdovi u celého zkoumaného vzorku osmi dětí v procentech



Legenda

A – porozuměl zcela

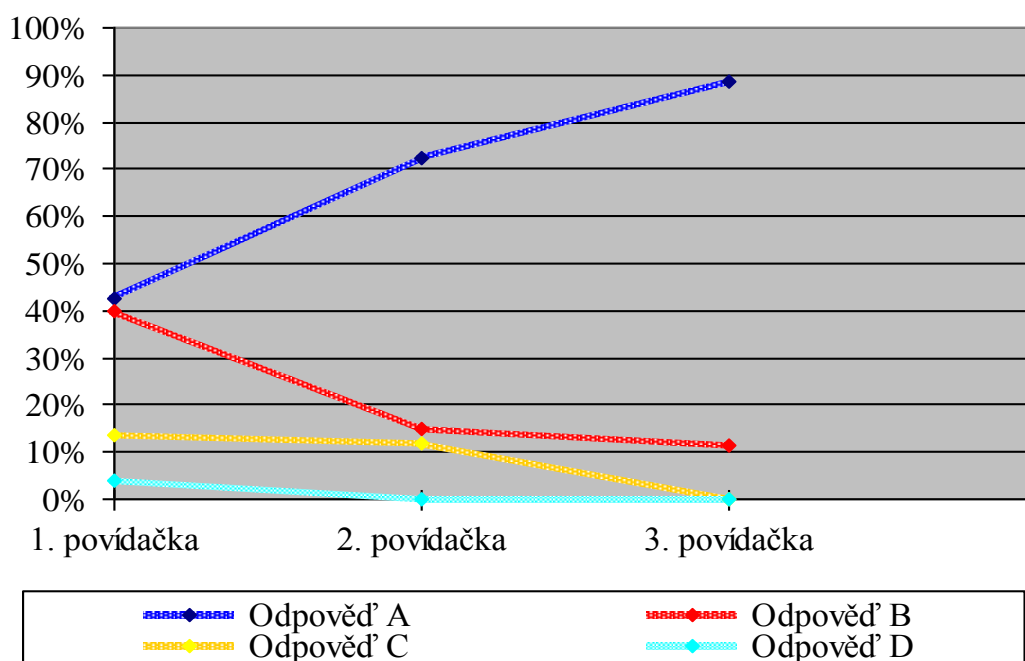
B – porozuměl částečně

C – neporozuměl

D – vymyslel si svou vlastní verzi

Graf č. 4

Celkové srovnání množství odpovědí typů A, B, C, D na otázky ke všem částem textu všech tří povídaček u celého zkoumaného vzorku osmi dětí v procentech



Legenda

A – porozuměl zcela

B – porozuměl částečně

C – neporozuměl

D – vymyslel si svou vlastní verzi

Graf č. 4 zřetelně zobrazuje výrazně stoupající tendenci odpovědí typu A s úplným porozuměním textu a klesající tendence odpovědí typu B s částečným porozuměním, typu C s neporozuměním textu i typu D, kdy si děti vymyslely svou vlastní verzi.

11.7.2 Výsledky jednotlivých dětí

Jak jsem již dříve uvedla, u všech dětí zkoumaného vzorku došlo k pozitivnímu posunu v úrovni porozumění textu.

Při srovnávání výsledků jednotlivých dětí jistě stojí za povšimnutí, že u převážné většiny dětí se tak dělo plynule. Výjimku tvoří kolísavé výsledky Martina, u kterého došlo nejdříve k nárůstu odpovědí typu A s úplným porozuměním a poté opět k poklesu. Přesto je celkově počet jeho odpovědí A v závěru zkoumání o 20% vyšší než na počátku. U Martina jako jediného nedošlo na rozdíl od všech ostatních dětí ke snížení počtu odpovědí typu B s částečným porozuměním. Zaznamenala jsem dokonce jejich dvacetiprocentní nárůst. Odpovědi typů C a D ovšem poklesly i u Martina v závěru na 0%, proto lze hovořit o celkovém zlepšení i u tohoto chlapce, i když pouze o velmi mírném.

Z tohoto krátkodobějšího výzkumu nemohu vyvozovat konkrétnější závěry, ale domnívám se, že příčiny těchto kolísavých výsledků by bylo možné hledat v chlapcových problémech s pozorností, ale také v promeškání příležitostí senzitivního období raného věku pro seznamování dítěte s knihou a pro poslech četby v rodině, jak již popisuji v kapitole 11.4. Do pěti let nebylo doma dítěti čteno ani před spaním, protože „zlobilo a u knihy nevydrželo“. Rodina se soustředila především na zapojení chlapce do nejrůznějších sportovních aktivit, při kterých by mohl „vybít“ svou energii. Z mého dlouhodobého pozorování Martina v mateřské škole se mi jeví, že deficit v oblasti poslechu četby bude jen s obtížemi dohánět. Bude nutná úzká spolupráce rodiny i mateřské školy, což se zatím daří.

U Terezy se projevil kolísavý výsledek pouze u odpovědí typu B (porozuměl částečně), kdy mezi 1. a 2. zkoumaným textem došlo nejdříve k nárůstu těchto odpovědí o 20%, ale mezi 2. a 3. zkoumaným textem se již projevil pokles o 30%. U odpovědí typu A (porozuměl zcela) se u Terezy projevil výrazný nárůst.

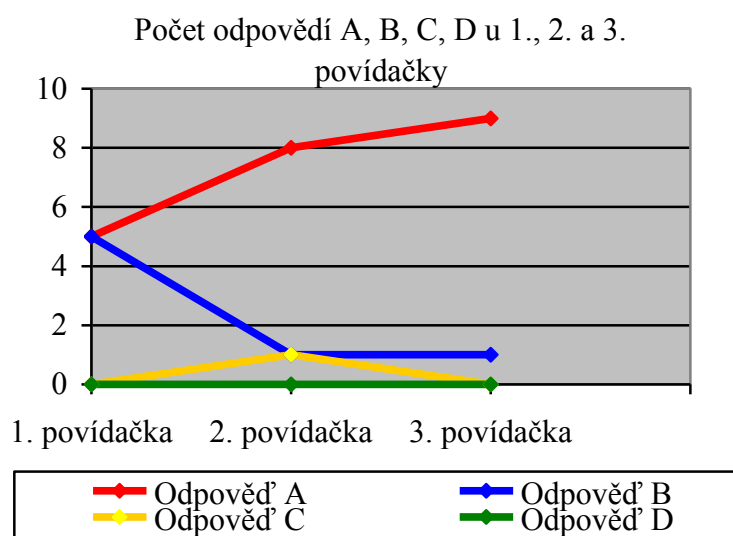
U všech dětí kromě Martina se projevil mezi 1. a 3. zkoumaným textem jednoznačný nárůst odpovědí typu A (porozuměl zcela), a to u pěti dětí o 40%, u dvou dětí jsem zaznamenala zlepšení dokonce o 50%.

Pokud se týká odpovědi typu B (porozuměl částečně), opět kromě Martina, došlo u všech ostatních dětí ke zlepšení, to znamená k poklesu těchto odpovědí, a to u dvou dětí o 10%, u jednoho dítěte o 30%, u dvou dětí o 40% a u jednoho dítěte o 50%.

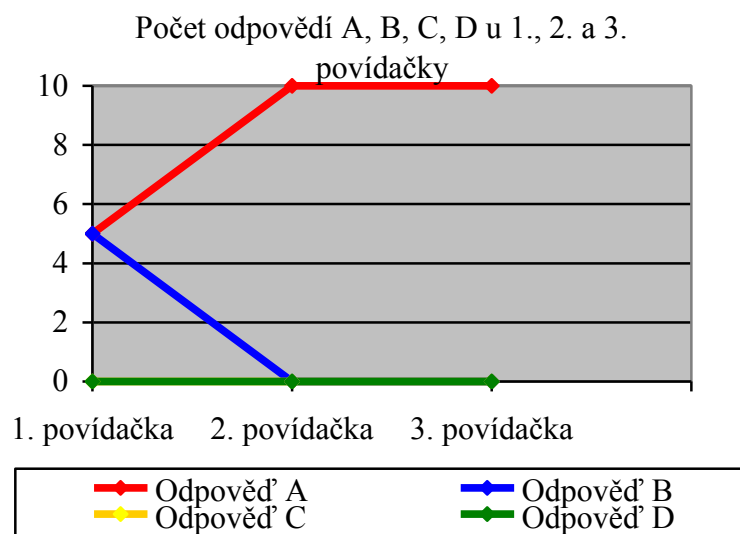
Odpovědi typu C (neporozuměl) se zřídka objevovaly celkem u šesti dětí při vyhodnocování odpovědí na otázky k 1. a 2. povídačce, u třetí se již neobjevila žádná.

Ojedinelé byly odpovědi typu D (vymyslel si svou vlastní verzi). Objevily se pouze u dvou dětí při vyhodnocování odpovědí na otázky k prvnímu a druhému textu. Zajímavé je, že těmito dětmi jsou opět Martin a Tereza, u kterých se projevily kolísavé výsledky i u jiných typů odpovědí. U třetího textu se již odpovědi typu D neobjevily vůbec.

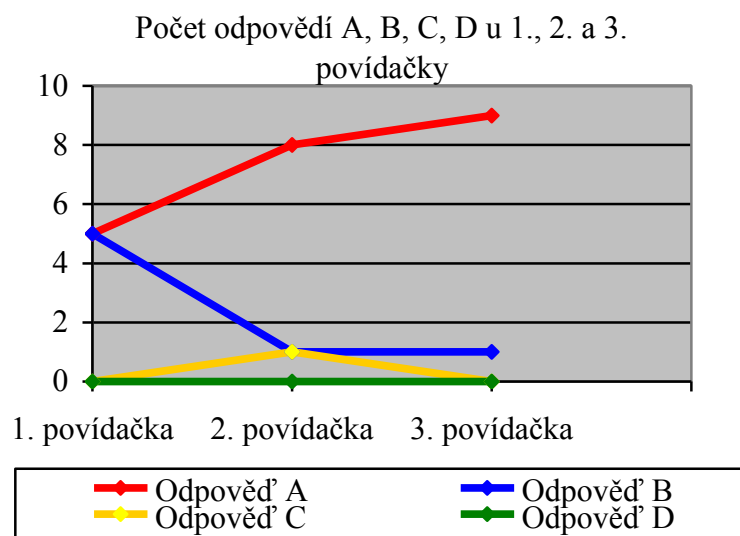
Kristýna



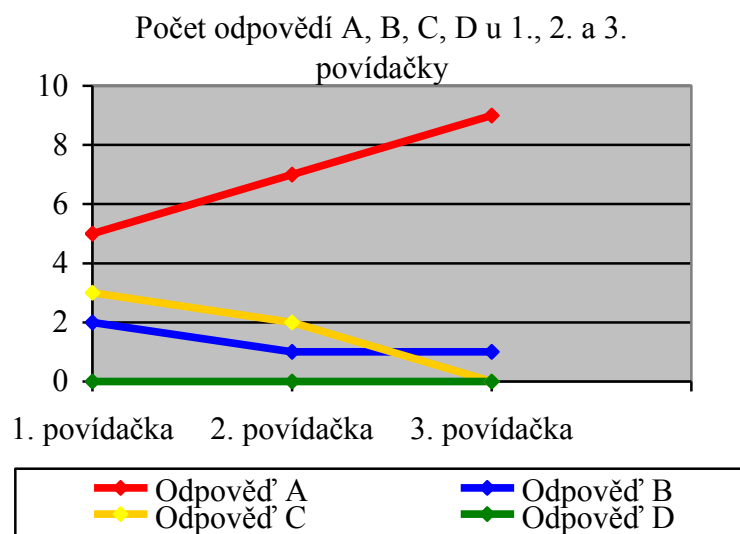
Sandra



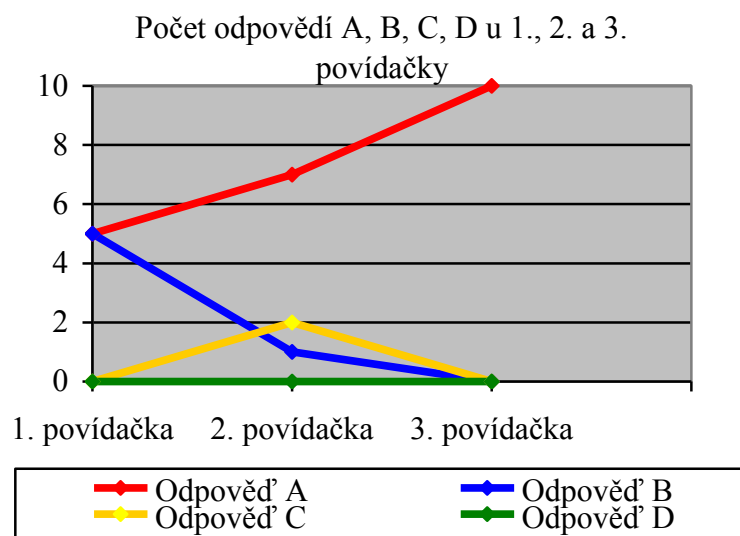
Šimon



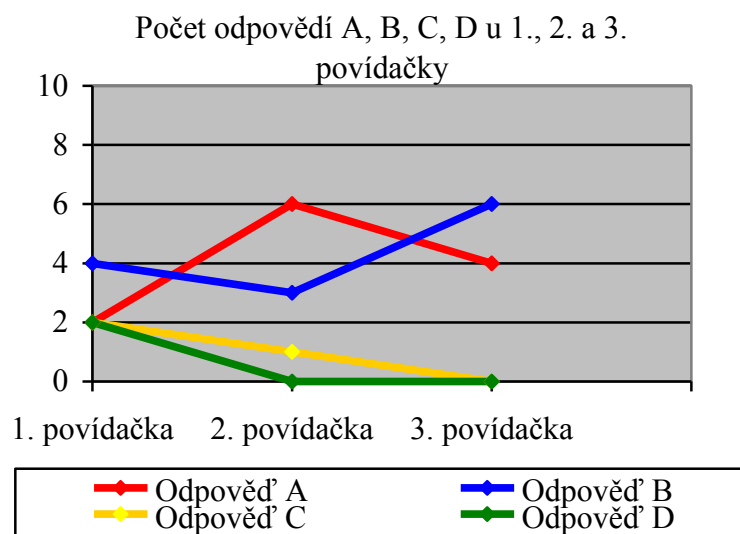
Matěj



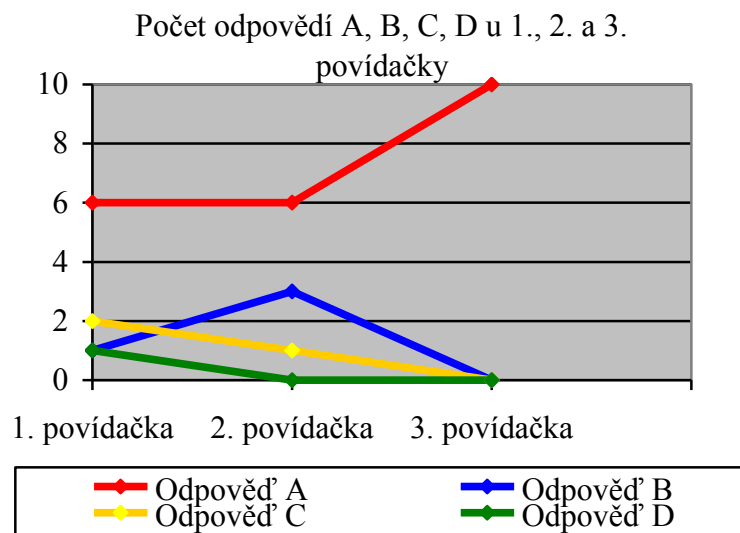
Tobiáš



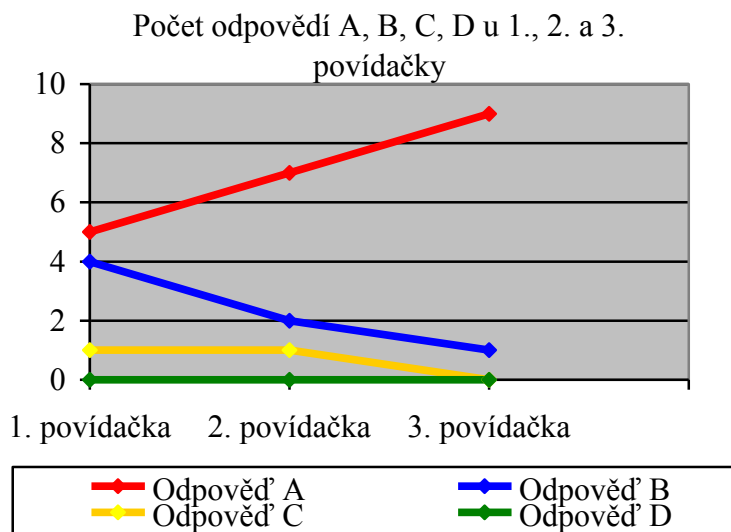
Martin



Tereza



Eliška

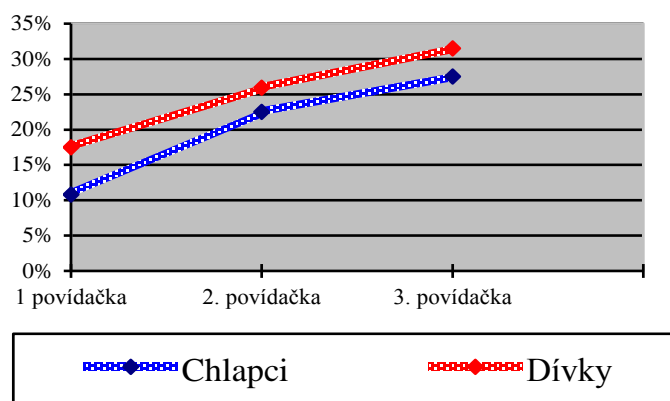


11.7.3 Porovnání výsledků porozumění textu u skupiny chlapců a skupiny dívek

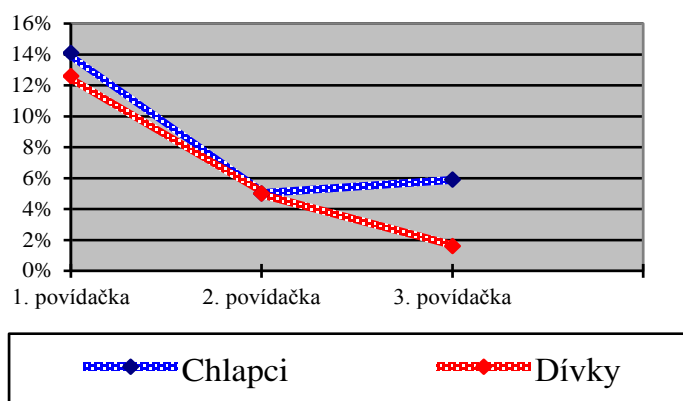
Při porovnávání výsledků skupiny čtyř chlapců a skupiny čtyř dívek se projevilo, že dívky měly od počátku až do konce zkoumání porozumění textu celkově lepší výsledky.

Odpovědi typu A (porozuměl zcela) jsem u všech tří povídek zaznamenala více u dívek než u chlapců. Odpovědi typu B (porozuměl částečně) se u dívek od počátku objevovalo méně a v průběhu výzkumu jejich počet výrazněji klesal než u skupiny chlapců. Odpovědi typu C (neporozuměl) se u dívek vyskytovalo již od prvního textu méně než u chlapců, avšak u obou skupin u třetího textu klesly na nulu. Odpovědi typu D (vymyslel si svou vlastní verzi) se na počátku vyskytlo také více u chlapců, ale u druhého i třetího textu se již u žádné ze skupin nevyskytovaly.

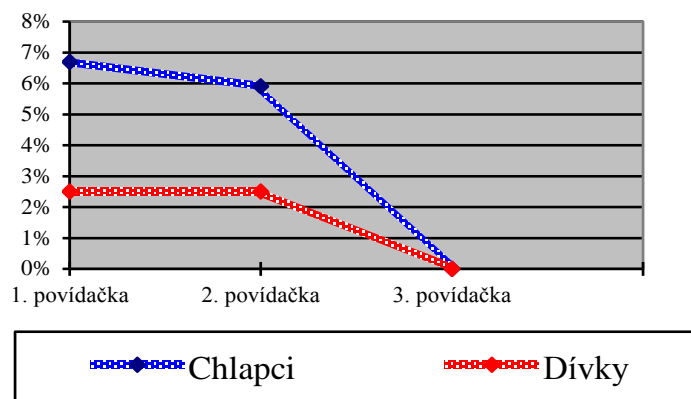
Odpovědi typu A



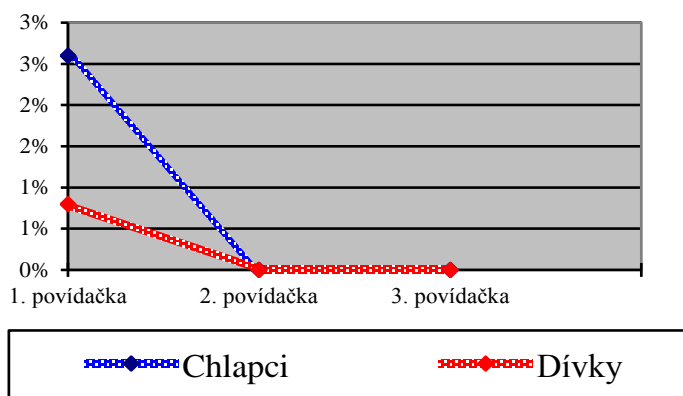
Odpovědi typu B



Odpovědi typu C



Odpovědi typu D



12 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

1. hypotéza: „Při cíleném používání metod kritického myšlení při práci s knihou v mateřské škole předpokládám u pětiletých dětí zlepšující se tendenci v oblasti porozumění textu.“

Z porovnání výsledků vyhodnocení odpovědí na otázky k prvnímu a poslednímu zkoumaného textu vyplývá, že po cíleném používání metod kritického myšlení při práci s knihou v mateřské škole došlo k výraznému zlepšení úrovně porozumění textu u celého zkoumaného vzorku osmi dětí. Projevilo se to zejména v nárůstu odpovědí typu A s úplným porozuměním textu celkem o 46,25% a poklesem odpovědí typu B s částečným porozuměním textu o 39,75%, odpovědí typu C s neporozuměním textu o 13,75% a odpovědí typu D s vlastní vymyšlenou verzí textu o 3,75%. Lze tedy říci, že hypotéza číslo jedna se **plně potvrdila**.

2. hypotéza: Předpokládám, že se ve výsledcích zkoumání porozumění textu mezi skupinou pětiletých dívek a skupinou pětiletých chlapců neprojeví výraznější rozdíly.

Výsledky výzkumu skupiny čtyř chlapců a skupiny čtyř dívek ukazují, že dívky měly po celou dobu zkoumání (u prvního, druhého i třetího zkoumaného textu) stále mírně lepší výsledky než chlapci. U odpovědí typu A (porozuměl zcela) byly výsledky dívek lepší u 1. textu o 6,5%, u druhého textu o 3,4% a u třetího textu o 4%. U odpovědí

typu B (porozuměl částečně), u nichž se při zlepšení porozumění textu očekává úbytek, byly výsledky dívek u 1. textu lepší o 1,5%, u 2. textu byly stejné s chlapci, u 3. textu byly výsledky dívek opět lepší o 4,3%. U odpovědí typu C (neporozuměl), u nichž je rovněž žádoucí jejich úbytek, vykazovaly dívky u 1. textu lepší výsledky o 4,2% a u 2. textu o 3,4%. Ve třetím textu se tento typ u chlapců ani u dívek nevyskytoval. Odpovědi typu D (vymyslel si svou vlastní verzi) se u dívek vyskytovalo méně. U prvního textu byl jejich výsledek lepší o 0,8%. U druhého a třetího textu se u žádné ze skupin tento typ odpovědí nevyskytoval. Hypotéza číslo dvě, se **potvrdila částečně**. Lepší výsledky skupiny dívek byly v průběhu výzkumu téměř stabilní, pouze v jednom případě byly výsledky obou skupin stejné. Nešlo však o rozdíly výrazné. Zamýšlela jsem se nad tímto zjištěním. Nelze říci, že by na lepší výsledky dívek mohlo mít vliv více podnětné rodinné prostředí či větší zájem dívek o knihy. Toto se ve zkoumaném vzorku nepotvrdilo. Nabízí se úvaha, zda by mohla být příčinou úroveň vyživování mozku a rozdíly v jeho fungování u jednotlivých pohlaví. Ve výzkumech PIRLS (zkoumají čtenářství na 1. stupni ZŠ) a PISA (zkoumají čtenářskou gramotnost na 2. stupni ZŠ) jsou lepší výsledky dívek obecným fenoménem. Ukazuje se, že dívky čtou více a lépe.

13 DISKUSE

Ve svém zkoumání jsem pracovala s poměrně malým vzorkem dětí, proto z něj nelze vyvodit obecné závěry. Výsledky ale jasně naznačují, že by cílené využití metod kritického myšlení, o nichž se mezi předškolními pedagogy ještě málo ví, mohlo výrazně přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti u předškolních dětí, zvláště pak porozumění textu. Ověřila jsem si, že systematická práce s využitím těchto metod děti baví, přispívá k lepšímu soustředění, k rozvoji schopnosti být aktivním posluchačem a přináší pozitivní výsledky v porozumění příběhu. Děti se lépe soustředí, daleko lépe si pamatují informace z textu, učí se s nimi pracovat, lépe chápou souvislosti, vyjadřují vlastní názor.

Dle mého názoru je porozumění příběhu klíčové pro další práci s textem a s informacemi v něm. Je nesporné, že rozvíjení této schopnosti již v předškolním věku

je více než žádoucí, pokud se má dítě ve svém dalším životě v současné moderní informační společnosti umět správně orientovat a úspěšně se v ní uplatnit.

Jistě by bylo užitečné věnovat pozornost podrobnějšímu zkoumání schopnosti porozumění textu a možnostem jejího rozvíjení u dětí předškolního věku, také vnějším i vnitřním činitelům, jenž mohou tuto schopnost ovlivňovat. Na základě mého výzkumu se domnívám, že pokud vyloučím poruchy smyslového vnímání, úroveň porozumění textu by mohly ovlivňovat například problémy dětí s udržení pozornosti a nedostatečné či žádné čtenářské zkušenosti z rodiny. Dle mého názoru mají pedagogové v mateřských školách jedinečnou možnost toto kompenzovat a nabídnout dětem podnětné čtenářské prostředí. Ve výzkumu se ukázalo, že většina dětí, i když měly rozdílné zkušenosti se čtením v rodině, vykazovala při systematické práci s knihou zlepšující se výsledky v porozumění textu. Bylo by velkou chybou nevyužít předškolního období k maximálnímu možnému rozvoji předčtenářských dovedností u dětí tohoto věku.

Již v předvýzkumu se také projevilo, jak je důležitý individuální přístup ke každému dítěti, individuální rozhovory, zájem o potřeby každého dítěte i jeho emoční prožívání. Jistě by i tato skutečnost mohla sehrát významnou úlohu při rozvíjení čtenářské gramotnosti, pozitivního vztahu ke knihám a čtenářství od nejútlejšího věku.

Přesto, že jsem výzkum realizovala s dětmi ze své třídy, s nimiž pracuji již dva roky, umožnilo mi to poznat je daleko lépe a v mnohém mě některé děti dokázaly i překvapit. Výsledky výzkumu byly přínosné pro mou pedagogickou práci, i pro práci kolegyně. Ujasnily jsme si, jak budeme v systematické práci s knihou pokračovat a zaměřily jsme se na děti, u nichž se objevily v úrovni porozumění textu problémy. Navázaly jsme také užší spolupráci s rodiči těchto dětí, aby se nám podařilo vytvořit optimální podmínky pro rozvoj dětí v mateřské škole i v rodině.

Ráda bych vznesla ještě jeden podnět pro diskusi, který však není ničím novým. Za dobu své více než dvacetileté praxe pozoruji změny v jazykovém projevu předškolních dětí a jejich schopnosti reprodukovat text. Při realizaci výzkumu jsem se znovu přesvědčila o tom, že současným předškolákům, zvyklým trávit pasivně mnoho času u televize nebo u počítače, dělá velký problém hovořit rozvitými větami, souvisle se vyjádřit, smysluplně zformulovat myšlenky. Na otázky děti odpovídají pouze krátce a k souvislejšímu slovnímu projevu musí být neustále podněcovány. Práce s knihou

v mateřské škole s využitím širokého spektra aktivizujících metod by mohla být významným přínosem ke zlepšení této situace.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou pregramotnosti a porozumění textu u dětí předškolního věku. V teoretické části jsem shromáždila poznatky o dětském čtenářství, předčtenářské gramotnosti a o moderních výzkumech v této oblasti. Věnovala jsem se programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, problematice práce s knihou v mateřské škole a čtenářským strategiím, které lze rozvíjet již u dětí předškolního věku. Stručně jsem shrnula psychický vývoj předškolního dítěte ve vztahu k předčtenářským dovednostem.

V praktické části jsem vytvořila a realizovala projekt Práce s knihou Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku v mateřské škole, který promyšleně využíval metod programu RWCT s cílem rozvíjet zejména porozumění textu. V předvýzkumu jsem se zabývala hledáním vhodné metody, jak toto porozumění u předškolních dětí zjišťovat. Zvolila jsem výzkumnou metodu strukturovaného interview. Zkoumání jsem prováděla na počátku, v průběhu a v závěru realizace projektu, a poté vyhodnotila. Porovnála jsem rovněž výsledky jednotlivých dětí a výsledky skupiny dívek a skupiny chlapců. Zajímavé bylo zjištění, že dívky vykazují v oblasti porozumění textu stabilně mírně lepší výsledky.

Diplomová práce může být přínosná zejména v tom, že poskytuje komplexní informace a poznatky o dětském čtenářství a čtenářské gramotnosti v předškolním období. Ukazuje, jak je možné přistupovat k práci s knihou a k rozvoji předčtenářských dovedností v edukačním procesu mateřské školy na základě moderních poznatků a s využitím netradičních a aktivizujících metod.

Výzkum jednoznačně prokázal výrazné zlepšení porozumění textu po cíleném používání metod kritického myšlení u celého sledovaného vzorku dětí. Je zjevné, že vybrané metody programu RWCT lze po přizpůsobení předškolnímu věku s úspěchem využívat již v preprimárním vzdělávání. Tato skutečnost by mohla být významným přínosem pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku.

Nové poznatky a zjištění mi pomohly získat hlubší vhled do problematiky, což využiji ve své praxi. Věřím, že práce bude přínosná rovněž pro všechny předškolní pedagogy.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

ALLEN, K. Eileen. MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte*. Petra Vlčková. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 188 s. ISBN 80-7178-614-4.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. Et al. *Výsledky pedagogického projektování v bakalářském studiu učitelství pro mateřské školy: Sborník příspěvků z absolventské konference s mezinárodní účastí*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 146 s. ISBN 978-80-7368-730-4.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy*. 2. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 86 s. ISBN 978-80-7368-538-6.

DOSTÁL, Antonín M. OPRAVILOVÁ, Eva. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1985. 256 s.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.

FLOR, Almy. CAMPOY, Isabel. *Authors In The Classroom*. Boston : Allyn & Bacon , 2003. ISBN-10:0205351395.

GARBE, Christine. Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In *Čtenářství, jeho význam a podpora: Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo*. 1. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. 84 s. ISBN 80-85851-18-0.

GAVORA, Peter. Et al. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. 1. vyd. Nitra: Enigma, 2008. 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: Komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. 1. Praha: Portál, 2011. 160 s. ISBN 978-80-7367-854-8.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1.

CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995. 104 s. ISBN 80-85865-41-6.

KRAMPLOVÁ, Iveta. POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Jak se učí číst*. 1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. 95 s. ISBN 80-211-0486-4.

KRÜGER, Kateřina. UNZEITIGOVÁ, Veronika. CONSORTIUM PRO DEMOKRATICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení: Příručka III*. 2. upravené. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007.

LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, Josef. ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 220 s. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. Vývoj dítěte a čtení. In WILDOVÁ, Radka. *Čtením ke vzdělání: Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společnosti pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 84. ISBN 80-86320-36-7.

MERTIN, Václav. GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-799-X.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. 1. [s.l.] : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. 202 s. ISBN 978-80-7368-653-6.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. 160 s. ISBN 978-80-7368-878-3.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Knih jako prostředek výchovy*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1984. 104 s.

OPRAVILOVÁ, Eva. Práce s knihou na mateřské škole. In *Práce s knihou na mateřské škole a 1. stupni základní školy: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, československé sekce IBBY*. 1. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY, 1987. s. 46.

OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní vzdělávání a čtenářství. In WILDOVÁ, Radka. *Čtením ke vzdělání: Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společnosti pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 84. ISBN 80-86320-36-7.

PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

STRÁNSKÝ, Jiří. *Povídačky pro Klárku*. Matěj Forman. 2. vyd. Praha: Meander, 2004. 100 s. Modrý slon; sv. 9. ISBN 80-86283-32-1.

STRNADOVÁ, Karla. BÍČIŠŤOVÁ, Eva. VEBEROVÁ, Eva. *Literární výchova v mateřské škole: Dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. Praha: VÚP, 1989. 164 s.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka. Et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 176 s. ISBN 80-244-0629-2.

TANKESLEY, Dawn. Celostní přístup k jazyku a rozvíjení gramotnosti u studentů s odlišným mateřským jazykem: Komplexní jazyková metodika. Praha: Step by Step ČR, 2001.

TOMAN, Jaroslav. Současný pubescentní čtenář a jeho proměny. In WILDOVÁ, Radka. *Čtením ke vzdělání: Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společnosti pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. 98 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

Úmluva o právech dítěte vyhlášená ve Sbírce zákonů ČR pod číslem 104/1991

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VIKTOROVÁ, Ida. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In GAVORA, Peter. ZÁPOTOČNÁ, Olga. Et al. *Gramotnost, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2003. 158 s. ISBN 80-223-1869-8. S. 26 – 35.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.

WILDOVÁ, Radka. *Čtením ke vzdělání: Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společnosti pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003*. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 84. ISBN 80-86320-36-7.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

Články:

SHAMIR, Adina. KORAT, Ofra. SHLAHER, Inessa. The effect of activity with e-book on vocabulary and story comprehension. *European journal of special needs education*. 2011, roč. 26(č. 3), 311 - 322. ISSN: 0885-6257.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čteme s nečtenáři. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2010, č. 38, 16 - 19. ISSN 1214-5823.

Internetové zdroje

ČŠI. Tematická zpráva „Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání“. *Česká školní inspekce* [online]. Praha, 09.03.2011 [cit. 2012-02-03]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicka-zprava--Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

KOŠTÁLOVÁ, Hana. Et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2011-08-28]. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/file/85257/sbornik_CG.pdf>.

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Čtenářské strategie. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011, 2-3 [cit. 2012-02-05]. ISSN: 1802-4785. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=23333&view=4121>

Mezinárodní výzkum PISA 2009. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/soubor/4392>

PALEČKOVÁ, Jana. TOMÁŠEK Vladislav. BASL Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 - národní zpráva: Umíme ještě číst?* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2012-03-09]. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>

VÚP. *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 98 s. [cit. 2012-03-08]. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf>.

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 21. 10. 2010 [cit. 2012-02-11]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie - Vytváření představ. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 22. 4. 2011 [cit. 2012-02-12]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Model vývoje pregramotnosti v předškolním věku vytvořený Anne Van Kleeck
- Příloha č. 2: Čtenářské vývojové kontinuum od Bonie Campbell Hill
- Příloha č. 3: Příklady tří textů knihy Povídačky pro Klárku přizpůsobených vnímatelům předškolního věku
- Příloha č. 4: Fotodokumentace – čtenářský koutek v mateřské škole
- Příloha č. 5: Metodické zpracování vybraných didakticky zacílených činností z projektu Práce s knihou Jiřího Stránského Povídačky pro Klárku, které využívají metod kritického myšlení
- Příloha č. 6: Dotazník pro rodiče zjišťující předchozí zkušenosti dítěte se čtením v rodině